Р.С. Немов

ПСИХОЛОГИЯ



Книга 2

Роберт Немов

Психология. Книга 2.
Психология образования

«ВЛАДОС»
2007

УДК 159.9(075.8)
ББК 88я73

Немов Р. С.

Психология. Книга 2. Психология образования /
Р. С. Немов — «ВЛАДОС», 2007

ISBN 978-5-691-00552-7

Вторая книга учебника, рекомендованного студентам педагогических высших учебных заведений, представлена следующими разделами: возрастные особенности детей, формирование личности ребенка, психологические основы и возрастные особенности обучения и воспитания, основы психодиагностики, психологическая служба в системе образования, психология педагогической деятельности. Заканчивается книга словарем – предметным указателем основных педагогических понятий. 4-е издание.

УДК 159.9(075.8)
ББК 88я73

ISBN 978-5-691-00552-7

Содержание

Роберт Немов
Психология. Книга 2.
Психология образования

Рекомендовано Министерством образования и науки Российской Федерации в качестве учебника для студентов высших педагогических учебных заведений

Предисловие

Эта, вторая книга учебника по психологии для высших педагогических учебных заведений служит программным продолжением первой, вышедшей под названием «Общие основы психологии». Вместе эти книги составляют единый базовый теоретический курс психологии, дающий основательную систему знаний по этой дисциплине работникам образования. Данная книга содержит разделы, посвященные особенностям возрастного развития детей, их обучения и воспитания. В ней также рассматриваются основы психодиагностики, организация и функционирование психологической службы в системе образования, личность и совершенствование деятельности учителя, руководство детским и педагогическим коллективами.

Изучая материалы, представленные во второй книге учебника, следует иметь в виду ряд обстоятельств. В главах, касающихся детского возрастного развития, его этапы и достижения представлены так, как они отражены в имеющихся научных исследованиях. Многие из этих исследований были выполнены давно, в специфических условиях, а полученные в них экспериментальные данные характеризуют процесс детского развития недостаточно полно. Многие из исследований, на результаты которых мы вынуждены ссылаться, в последние годы не повторялись, поэтому судить о том, насколько полно они отражают быстроменяющуюся социальную действительность, трудно. Временной диапазон охваченных в данной книге исследований включает примерно 30–40 лет. Это довольно много, особенно в нашей стране, так как за эти годы практически во всех сферах жизни произошли существенные изменения, затронувшие сознание людей и систему образования. Ряд конкретных данных, касающихся психологии развития детей, получен в нашей стране в то время, когда обучение и воспитание были заидеологизированы и с научной точки зрения находились не на должной высоте. В этой связи возникают определенные сомнения в нормативном характере имеющихся данных, т. е. в том, в какой степени они действительно характеризуют процесс оптимального психологического развития детей в благоприятных политических (демократических) и социально-экономических условиях. Дело, скорее всего, обстоит таким образом, что, будучи поставленными в лучшие жизненные условия, чем прежде и сейчас, когда пишется данный учебник, наши дети могли бы достичь более высокого уровня в своем интеллектуальном и личностном развитии, чем тот, который был зафиксирован в недавнем прошлом и в настоящее время. Имея в виду все сказанное, мы рассматриваем имеющиеся в нашем распоряжении психолого-педагогические данные как свидетельствующие о минимально возможном уровне психологического развития, которого может достичь обычный, физически здоровый ребенок в не очень благоприятных для него социально-психологических условиях.

Что же касается максимально возможного уровня достижений в развитии наших детей, то судить о нем в настоящее время не представляется возможным по крайней мере по двум причинам. Во-первых, этот уровень зависит от состояния общества, которое не является стабильным и быстро меняется. Во-вторых, этот уровень находится в непосредственной связи с применяемыми методами обучения и воспитания, дальнейшее совершенствование которых почти наверняка обнаружит значительные неиспользованные резервы психического развития детей.

В той части книги, где рассматриваются возрастные особенности детей, имеется особая логика изложения материала. Законы собственно возрастного развития здесь отделены от рассмотрения вопросов обучения и воспитания детей. Познавательные процессы и личность во всех разделах учебника, касающихся возрастной и педагогической психологии, анализируются независимо друг от друга для того, чтобы можно было проследить их самостоятельное развитие в детстве. Такое разделение, если оно выдерживается последовательно,

не позволяет вначале целостно представить возрастные изменения психики и поведения ребенка. Для того чтобы этого избежать, было сочтено целесообразным систематически описывать все психологические новообразования каждого возраста в заключение его рассмотрения. Это, в частности, сделано почти во всех заключительных параграфах отдельных глав второй книги учебника. Во всем остальном организация и представление материалов выдержаны в том же стиле, какой характерен для первой книги учебника.

Напомним, что каждая его глава начинается с краткого изложения ее содержания, завершается перечнем тем и вопросов для обсуждения на семинарских занятиях, примерными названиями рефератов, тем для самостоятельной исследовательской работы студентов и списком литературы. В конце этой книги, как и первой, имеется словарь основных используемых в ней психологических понятий. В него включены не только новые понятия, которые вводятся в соответствующих разделах курса, но и ряд понятий, вошедших уже в словарь первой книги, но в силу их трудности для усвоения или новизны могут составить проблему для студента. Если некоторое, уже известное понятие здесь получает иное определение, раскрывающее его с малоизвестной стороны, то оно также включается в терминологический словарь.

Часть I. Возрастные особенности развития детей

Раздел 1. Психология возрастного развития

Глава 1. Предмет, проблемы и методы исследования в психологии возрастного развития

Краткое содержание

Предмет возрастной психологии. Понятие возрастной психологии и психологии возрастного развития, общее и различное в их содержании. Определение предмета возрастной психологии. Возрастные эволюционные, революционные и ситуационные изменения психологии и поведения детей. Возрастное сочетание психологии и поведения индивида как предмет исследования в психологии возрастного развития. Движущие силы, условия и законы психического развития как предмет возрастной психологии.

Проблемы психологии возрастного развития. Проблема органической (организмической) и средовой обусловленности психического развития. Проблема сравнительного влияния стихийного и организованного обучения и воспитания на развитие детей. Проблема соотношения задатков и способностей в развитии. Проблема сравнительного влияния на развитие революционных, эволюционных и ситуационных преобразований психики и поведения ребенка. Проблема соотношения интеллекта и личности в общем развитии человека.

Методы исследования в возрастной психологии. Комплексный характер методов, используемых в психологии возрастного развития, их происхождение из разных психологических наук. Основные отрасли психологии, вносящие вклад в методологию возрастной психологии. Метод наблюдения в работе с детьми. Использование опроса в исследованиях детей. Эксперимент в возрастной психологии. Тесты и тестирование в психологии возрастного развития.

Предмет возрастной психологии

Открыть новую главу в изучаемом курсе психологии имеет смысл с различия, которое читатель, вероятно, уже заметил в названиях первой части, первой главы и ее отдельных параграфов. С одной стороны, область знаний, о которой идет речь, названа «Возрастные особенности развития детей», с другой стороны, здесь о той же самой области знаний говорится как о возрастной психологии. Это расхождение не случайно. Дело в том, что по традиции, сложившейся в нашей стране и за рубежом, за соответствующей областью знаний закрепились различные названия: психология развития и возрастная психология, хотя по существу имеется в виду одна и та же или достаточно близкие по содержанию друг к другу области знаний, где речь идет о возрастных особенностях психического и поведенческого развития детей. Мы сознательно будем употреблять в тексте оба названия, произвольно переходя от одного к другому, чтобы читатель воспринимал их как практически синонимичные, особенно тогда, когда будем обращаться к анализу не только отечественных научных источников, но и зарубежных.

Вместе с тем у этих двух названий есть и некоторые различия. *Возрастная психология* – это область знаний, акцентирующая внимание на психологических особенностях детей разного возраста, в то время как *психология развития* – это сфера знаний, содержащих информацию в основном о законах возрастного преобразования психологии детей. Возрастную психологию нельзя представлять себе вне развития, как нечто неизменное. Точно так же развитие немыслимо без выделения его возрастных особенностей. В реально существующей области знаний о возрастном развитии детей оба эти момента слиты.

Предметом возрастной психологии, или психологии возрастного развития, является изучение и представление в виде научных фактов и соответствующих теорий основных особенностей психического развития детей при их переходе из одного возраста в другой, включая развернутые разносторонние содержательные психологические характеристики детей, относящихся к разным возрастным группам.

Возрастная психология отмечает те сравнительно медленные, но основательные количественные и качественные изменения, которые происходят в психике и поведении детей при их переходе из одной возрастной группы в другую. Обычно эти изменения охватывают значительные периоды жизни, от нескольких месяцев для младенцев до ряда лет для детей более старшего возраста. Эти изменения зависят от так называемых «постоянно действующих» факторов: биологического созревания и психофизиологического состояния организма ребенка, его места в системе человеческих социальных отношений, достигнутого уровня интеллектуального и личностного развития.

Возрастные изменения психологии и поведения данного типа называются *эволюционными,* так как они связаны со сравнительно медленными количественными и качественными преобразованиями. Их следует отличать от *революционных,* которые, являясь более глубокими, происходят быстро и за сравнительно короткий срок. Такие изменения обычно приурочены к кризисам возрастного развития, возникающим на рубеже возрастов между относительно спокойно протекающими периодами эволюционных изменений психики и поведения. Наличие кризисов возрастного развития и связанных с ними революционных преобразований психики и поведения ребенка явилось одним из оснований для разделения детства на периоды возрастного развития.

Еще один тип изменений, которые могут рассматриваться как признак развития, связан с влиянием конкретной социальной ситуации. Их можно назвать *ситуационными.* Такие изменения включают в себя то, что происходит в психике и поведении ребенка под влиянием организованного или неорганизованного обучения и воспитания.

Возрастные эволюционные и революционные изменения психики и поведения обычно устойчивы, необратимы и не требуют систематического подкрепления, в то время как ситуационные изменения психологии и поведения индивида неустойчивы, обратимы и предполагают их закрепление в последующих упражнениях. Эволюционные и революционные изменения преобразуют психологию человека как личности, а ситуационные оставляют ее без видимых перемен, затрагивая лишь частные формы поведения, знания, умения и навыки.

Еще одной составляющей предмета возрастной психологии является специфическое сочетание психологии и поведения индивида, обозначаемое при помощи понятия *«возраст»* (см.: *возраст психологический).* Предполагается, что в каждом возрасте человек имеет уникальное, характерное только для него соединение психологических и поведенческих особенностей, которое за пределами этого возраста уже больше никогда не повторяется.

Понятие «возраст» в психологии ассоциируется не с количеством лет, прожитых человеком, а с особенностями его психологии и поведения. Ребенок может выглядеть не по годам взрослым в своих суждениях и поступках; подросток или юноша во многом могут проявлять себя как дети. Свои возрастные особенности имеют познавательные процессы человека, его восприятие, память, мышление, речь и другие. Еще в большей степени, чем в познаватель-

ных, процессах, возраст человека проявляется в особенностях его личности, в интересах, суждениях, взглядах, мотивах поведения. Психологически правильно определенное понятие возраста служит основой для установления *возрастных норм* в интеллектуальном и личностном развитии детей, широко используется в разнообразных тестах в качестве точки отсчета для установления уровня психического развития того или иного ребенка.

Третьей составляющей предмета возрастной психологии и одновременно психологии возрастного развития являются движущие силы, условия и законы психического и поведенческого развития человека. Под *движущими силами* психического развития понимаются те факторы, которые определяют собой поступательное развитие ребенка, являются его причинами, содержат в себе энергетические, побудительные источники развития, направляют его в нужное русло. *Условия* определяют собой те внутренние и внешние постоянно действующие факторы, которые, не выступая в качестве движущих сил развития, тем не менее влияют на него, направляя ход развития, формируя его динамику и определяя конечные результаты. Что же касается *законов психического развития,* то они определяют собой те общие и частные закономерности, с помощью которых можно описать психическое развитие человека и опираясь на которые можно этим развитием управлять.

Проблемы психологии возрастного развития

В соответствии с очерченными выше предметными областями исследований в возрастной психологии можно определить ее основные проблемы.[1] Одной из таких проблем является вопрос о том, что больше определяет психическое и поведенческое развитие детей: созревание и анатомо-физиологическое состояние организма или влияние внешней среды. Эту проблему можно обозначить как проблему *органической (организмической) и средовой обусловленности психического и поведенческого развития человека.*

С одной стороны, это развитие, безусловно, зависит от организма, так как только анатомо-физиологическое устройство человеческого организма делает человека обладателем сознания, позволяет иметь речь и высокоразвитый интеллект. Аномалии в анатомо-физиологическом состоянии организма, возникшие генетическим путем или в результате серьезного заболевания, сказываются на психическом развитии, задерживая его. Пока достаточно не созреет мозг ребенка, у него невозможно сформировать вербальную речь и многие другие связанные с ней способности.

С другой стороны, столь же очевидно, что психическое и поведенческое развитие организма зависит и от среды, причем, как справедливо считают многие современные ученые, в гораздо большей степени, чем от организма. Если бы это было не так, то существование всей системы образования утратило бы смысл. То же самое касается совершенствования содержания и методов обучения и воспитания.

Однако точно сказать, в какой степени психическое развитие ребенка на том или ином его этапе зависит от организма или среды, не представляется возможным. В этом и заключается суть обсуждаемой проблемы.

Вторая проблема касается *относительного влияния стихийного и организованного обучения и воспитания на развитие детей. Под стихийным обучением и воспитанием* понимается то, которое осуществляется без сознательно поставленных целей, определенного содержания и продуманных методов под влиянием пребывания человека в обществе среди людей и случайным образом складывающихся отношений с ними, не преследующих образовательные цели. *Организованным* называется такое обучение и воспитание, которое целенаправленно осуществляется специальной частной и государственной системами образова-

[1] Проблемой называется трудноразрешимый в науке вопрос, на который невозможно в настоящее время получить однозначный и бесспорный ответ.

ния, начиная от семьи и кончая высшими учебными заведениями. Здесь более или менее четко определены и последовательно реализуются цели развития. Под них составляются программы и подбираются методы обучения и воспитания детей.

Несомненно, что человек психологически развивается под влиянием стихийных и организованных воздействий среды, но какое из них сильнее и оказывает большее воздействие на его поведение, до сих пор остается проблематичным. Одной из конкретных разновидностей этой проблемы является *относительное влияние семьи и школы, школы и общества на развитие детей.*

Следующая проблема: *соотношение задатков и способностей.* Ее можно представить в виде ряда частных вопросов, каждый из которых является достаточно трудным для решения, а все они вместе взятые составляют действительную психолого-педагогическую проблему. Что такое задатки, от которых зависит развитие способностей ребенка? Входят ли в них только генотипически обусловленные особенности организма, или в их число следует также включить некоторые приобретенные психологические и поведенческие свойства человека? От чего в большей степени зависит развитие способностей ребенка: от имеющихся задатков или правильно организованного обучения и воспитания? Можно ли сформировать высокоразвитые способности у ребенка к определенному виду деятельности, например музыкальные, если он с рождения не имел для этого выраженных задатков, скажем, абсолютного слуха?

Четвертая проблема касается *сравнительного влияния на развитие рассмотренных выше эволюционных, революционных и ситуационных изменений в психике и поведении ребенка.* Действительно, что понимать под развитием: только то, что представляет собой глубокие преобразования революционного и эволюционного характера, или также включать в него то, что происходит под воздействием ситуации? Каковы критерии развития? Всякое ли изменение психики и поведения ребенка можно считать его развитием или только такое, которое является необратимым, т. е. не исчезает без подкрепления и в случае прекращения действия вызвавших его факторов? С этой же проблемой связан вопрос о том, что оказывает большее влияние на развитие с течением времени: эволюционные, революционные или ситуационные преобразования? Первые обычно медленны, вторые кратковременны и встречаются в жизни человека не так уж часто, а третьи, как правило, неглубоки. Это – их недостатки, а достоинства, соответственно, заключаются в необратимости эволюционных, глубине революционных и непрерывности ситуационных изменений психики и поведения ребенка. *Так что же более влияет на развитие: медленные, но обратимые эволюционные изменения, быстрые и глубокие, но сравнительно редкие революционные преобразования или непрерывно действующие, но изменчивые ситуационные изменения?* В этом и состоит суть четвертой из обозначенных нами проблем. Пятая проблема заключается в выяснении *соотношения интеллектуальных и личностных изменений в общем психологическом развитии ребенка.* Что его в большей степени определяет: возрастные изменения личности ребенка или интеллектуальный рост? Может ли сам по себе рост уровня интеллектуального развития вести к изменению личности ребенка, и наоборот; способны ли личностные изменения влиять на интеллектуальное развитие? Как обе стороны развития – интеллектуальное и личностное – определяют его в целом?

Вот круг вопросов, с помощью которых можно обозначить контуры обсуждаемой проблемы.

Все перечисленные проблемы и вопросы с той или иной степенью глубины будут далее обсуждаться на страницах этой книги. Но их проблематичность заранее позволяет предсказать, что полностью удовлетворительного и исчерпывающего их решения вряд ли удастся найти в учебнике, так как его не существует и в науке.

Методы исследования в возрастной психологии

Комплекс методов исследования, которыми пользуются ученые, исследуя процесс возрастного развития ребенка, состоит из нескольких блоков методик. Одна часть методик в возрастной психологии заимствована из общей психологии, другая из дифференциальной психологии, третья из социальной психологии.[2]

Из *общей психологии* в возрастную пришли все методы, которые используются для изучения когнитивных процессов и личности ребенка. Эти методы в большинстве своем адаптированы к возрасту ребенка и направлены на изучение восприятия, внимания, памяти, воображения, мышления и речи. При помощи данных методов в возрастной психологии решаются те же задачи, что и в общей психологии: извлекается информация о возрастных особенностях познавательных процессов детей и о преобразованиях этих процессов, происходящих при переходе ребенка из одной возрастной группы в другую.

Дифференциальная психология обеспечивает психологию возрастного развития такими методами, которые используются для изучения индивидуальных и возрастных различий детей. Особое место среди этой группы методов занимает *метод близнецов,* получивший широкое применение в возрастной психологии. При помощи данного метода исследуются сходство и различия между *гомозиготными* и *гетерозиготными* близнецами и делаются выводы, позволяющие приблизиться к решению одной из важнейших проблем возрастной психологии – об органической (генотипической) и средовой обусловленности психики и поведения ребенка.

Из *социальной психологии* в психологию возрастного развития пришла группа методов, посредством которых изучаются межличностные отношения в различных детских группах, а также взаимоотношения между детьми и взрослыми людьми. В данном случае социально-психологические методы исследования, применяемые в возрастной психологии, также являются, как правило, адаптированными к возрасту детей. Это – наблюдение, опрос, интервью, социометрические методы, социально-психологический эксперимент.

Рассмотрим особенности применения таких различных методов исследования, как наблюдение, опрос, эксперимент и тестирование в возрастной психологии. Метод наблюдения – один из главных в психолого-педагогических исследованиях, в работе с детьми. Многие методы, используемые обычно при изучении взрослых, – тесты, эксперимент, опрос – имеют ограниченную сферу применения в исследованиях, проводимых на детях, из-за своей сложности. Они, как правило, недоступны детям, особенно в младенческом и раннем возрасте.

Наблюдение имеет много различных вариантов, которые в совокупности позволяют получить достаточно разнообразную и достоверную информацию о детях. Всякое наблюдение необходимо вести целенаправленно, по определенной программе и плану. Прежде чем начать наблюдать за тем, что и как делают дети, необходимо установить цель наблюдения, ответить на вопросы о том, ради чего оно осуществляется и какие результаты в конечном счете должно будет дать. Затем необходимо составить программу наблюдения, разработать план, рассчитанный на то, чтобы привести исследователя к желаемой цели.

Для того чтобы получить результаты, необходимые для обобщения, наблюдение должно вестись более или менее регулярно. Дети растут очень быстро, их психология и поведение меняются на глазах, и достаточно, например, пропустить в младенчестве всего

---

[2] Здесь названы только основные отрасли психологической науки, вносящие наибольший вклад в методологию психологии, хотя в ней практически используются и методы, заимствованные из других психологических и пограничных с психологией наук.

лишь один месяц, а в раннем детстве – два или три месяца, чтобы получить ощутимый пробел в истории индивидуального развития ребенка.

Интервалы, с которыми должно проводиться наблюдение за детьми, зависят от их возраста. В период от рождения до двух-трех месяцев наблюдение за ребенком желательно проводить ежедневно; в возрасте от двух-трех месяцев до одного года – еженедельно; в раннем детстве, от года до трех лет, – ежемесячно; в дошкольном детстве, от трех до шести-семи лет, – как минимум один раз в полгода; в младшем школьном возрасте – раз в год и т. д. Чем более ранний возраст мы берем, тем меньше должен быть интервал времени между очередными наблюдениями (имеются в виду научные наблюдения, сопровождаемые ведением систематических записей, анализом и обобщением результатов наблюдения). Вести наблюдение за детьми, с одной стороны, проще, чем за взрослыми, так как ребенок под наблюдением обычно более естествен, не играет специальных социальных ролей, свойственных взрослым. С другой стороны, дети, особенно дошкольники, обладают повышенной откликаемостью и недостаточно устойчивым вниманием, часто отвлекаются от выполняемого дела. Поэтому в исследовательской работе с детьми рекомендуется иногда применять *скрытое наблюдение,* рассчитанное на то, чтобы во время наблюдения ребенок не видел взрослого, наблюдающего за ним.

Значительные трудности могут возникать тогда, когда в работе с детьми применяется метод *опроса* в его различных формах: устной и письменной. Эти трудности могут быть вызваны тем, что ребенок не всегда правильно понимает адресованные ему вопросы.

Известно много фактов, свидетельствующих о том, что система понятий, которыми пользуются дети вплоть до подросткового возраста, существенно отличается от той, которую употребляют взрослые. Используя в беседе с детьми или в содержании адресованных им письменных вопросов свои понятия, взрослый может столкнуться с иллюзией полного понимания, которая заключается в том, что ребенок разумно отвечает на поставленные перед ним вопросы, но в действительности вкладывает в них несколько иной смысл, чем взрослый человек, задающий ему вопросы. По этой причине в психологических исследованиях, связанных с применением опроса детей, рекомендуется прежде всего убедиться в правильности понимания ребенком адресованных ему вопросов и только после этого интерпретировать и обсуждать даваемые им ответы.

В научно-исследовательской работе с детьми *эксперимент* часто является одним из самых надежных методов получения достоверной информации о психологии и поведении ребенка, в особенности тогда, когда наблюдение затруднено, а результаты опроса могут оказаться сомнительными. Включение ребенка в экспериментальную игровую ситуацию позволяет получить непосредственные реакции ребенка на воздействующие стимулы и на основе этих реакций судить о том, что ребенок скрывает от наблюдения или не в состоянии вербализовать при опросе. Непосредственность детского поведения в игре, неспособность детей длительное время сознательно играть определенную социальную роль, их эмоциональная откликаемость и увлекаемость дают возможность исследователю увидеть то, что он не в состоянии получить при помощи других методов.

Эксперимент в работе с детьми позволяет получить лучшие результаты тогда, когда он организован и проведен в форме игры, в которой выражаются непосредственные интересы и актуальные потребности ребенка. Последние два обстоятельства являются особенно важными, так как отсутствие у ребенка непосредственного интереса к тому, что ему предлагают делать в психолого-педагогическом эксперименте, не позволяет ему проявить свои интеллектуальные способности и интересующие исследователя психологические качества. В результате ребенок может показаться исследователю менее развитым, чем он есть на самом деле. Кроме того, нужно учитывать, что мотивы участия детей в психолого-педагогическом эксперименте более простые, нежели мотивы участия взрослых в аналогичных исследова-

ниях. Включаясь в эксперимент, ребенок обычно действует в нем более сиюминутно и спонтанно, чем взрослый, поэтому на протяжении всего исследования необходимо постоянно поддерживать интерес ребенка к нему.

То, что было сказано об эксперименте, имеет отношение и к психологическому *тестированию* детей. Свои интеллектуальные способности и личностные качества дети демонстрируют во время тестирования лишь тогда, когда их участие в тестировании непосредственно стимулируется привлекательными для ребенка способами, например получением поощрения или какой-нибудь награды. Для психодиагностики детей обычно используют тесты, аналогичные взрослым, но более простые и адаптированные. В качестве примеров подобного рода теста можно указать детские варианты теста Кеттела и теста Векслера, а также некоторые формы социометрического теста.

Темы и вопросы для обсуждения на семинарах

Тема 1. Предмет возрастной психологии

1. Соотношение понятий «возрастная психология» и «психология возрастного развития».

2. Эволюционные, революционные и ситуационные возрастные изменения психики и поведения ребенка.

3. Возрастные особенности человека как предмет психологии развития.

4. Движущие силы, условия и законы психического развития как предмет возрастной психологии.

Тема 2. Проблемы психологии возрастного развития

1. Проблема органической и средовой обусловленности психологии и развития ребенка.

2. Проблема стихийного и организованного социального влияния на развитие.

3. Проблема взаимосвязи задатков и способностей ребенка в его психическом развитии.

4. Проблема сравнительного влияния на развитие эволюционных, революционных и ситуационных изменений психики и поведения.

5. Проблема соотношения интеллекта и личности в общем психическом развитии ребенка.

Тема 3. Методы исследования в возрастной психологии

1. Источники методов, используемых в возрастной психологии.
2. Применение метода наблюдения в возрастной психологии.
3. Опрос в психолого-педагогических исследованиях детей.
4. Эксперимент и особенности его применения в детской психологии.
5. Использование психологических тестов при изучении детей.

Темы для рефератов

1. История исследований в возрастной психологии.
2. Методы исследования в возрастной психологии.

Темы для самостоятельной исследовательской работы

1. Основные направления исследований в возрастной психологии в нашей стране и за рубежом.
2. Организация и проведение психолого-педагогического эксперимента с детьми.
3. Тесты и их использование в возрастной психологии.

Литература

I

Асеев В. Г. Возрастная психология. Учебное пособие. – Иркутск, 1989. *(Предмет возрастной психологии: 4–9.)*

Возрастная и педагогическая психология / Под ред. М. В. Гамезо и др. – М., 1984. *(Предмет и задачи возрастной и педагогической психологии: 10–13. Методы изучения психики ребенка: 14–26. История возрастной и педагогической психологии: 27–46.)*

Возрастная и педагогическая психология / Под ред. А. В. Петровского. – М., 1979. *(Из истории возрастной и педагогической психологии: 5–20.)*

Выготский Л. С. Педагогическая психология. – М., 1991. *(О педологическом анализе педагогического процесса: 430–449.)*

Гальперин П. Я., Запорожец А. В., Карпова С. Н. Актуальные проблемы возрастной психологии. – М., 1978. *(Введение в возрастную психологию: 4–10.)*

Дьяченко О. М., Лаврентьева Т. В. Психическое развитие дошкольников. – М., 1984. *(Что изучает детская психология: 6–9.)*

Лешли Д. Работа с маленькими детьми. – М., 1991. *(Наблюдение за детьми: 11–67.)*

Мухина В. С. Детская психология: Учебник для студентов педагогических институтов. – М., 1985. *(Детская психология как наука: 10–15. Методы детской психологии: 15–28.)*

Эльконин Д. Б. Детская психология (развитие ребенка от рождения до семи лет). – М., 1960. *(Методы исследования психического развития детей: 23–30.)*

Раздел 2. Познавательные процессы и поведение ребенка

Глава 2. Теория детского развития

Краткое содержание

Генотипическая и средовая обусловленность развития ребенка. Значение правильного решения данной проблемы для обучения и воспитания детей. Различные точки зрения по вопросу о соотношении генотипических и средовых влияний на развитие. Эволюционная точка зрения. Революционная точка зрения. Вероятностная (стохастическая) точка зрения. Функциональная точка зрения. Теория культурно-исторического развития высших психических функций Л. С. Выготского. Возможности построения теории и практики обучения и воспитания детей на основе фактов, касающихся генотипической и средовой обусловленности психических свойств, состояний и процессов. Основные направления в развитии поведения и психики ребенка. Удлинение периодов созревания и развития живых существ до их полноценной адаптации к условиям жизни по мере усложнения анатомо-физиологической организации и форм поведения этих существ. Зависимость развития от уровня биологической зрелости организма. Примеры, связанные с формированием речи у ребенка. Влияние среды на биологическое развитие организма. Приоритет средовых влияний над генотипическими.

Основные понятия и общие вопросы детского развития. Понятие сензитивного периода развития. Движущие силы, условия и факторы развития. Ведущая деятельность и ведущий вид общения. Физический (хронологический) и психологический возраст ребенка. Понятие кризиса возрастного развития. Взаимосвязь в развитии поведения, познавательных процессов и личности ребенка. Множественность видов деятельности и общения, в которых развивается ребенок. Периодичность и последовательность появления общения и деятельности как ведущих форм активности в процессе возрастного развития детей. Понятие предметной деятельности. Смена ведущих видов предметной деятельности и межличностного общения по Д. Б. Эльконину. Развивающее значение детских сюжетно-ролевых игр, их особенности и связь с действительностью. Семиотическая функция, ее появление и общее значение для психического развития ребенка. Игра и развитие семиотической функции. Роль языка и речи в познавательном развитии ребенка.

Периодизация возрастного развития. Две точки зрения на процесс развития: непрерывная и дискретная. Стадиальность процесса развития. Эмпирическая и теоретическая периодизация развития. Периодизация детского развития по Д. Б. Эльконину и Д. И. Фельдштейну как компромисс эмпирического и теоретического подходов. Два основных критических периода в развитии: кризис трех лет и кризис подросткового возраста. Выделение эпох, периодов и фаз в развитии.

Развитие детского мышления. Концепция развития детской речи и мышления Л. С. Выготского. Различные генетические корни мышления и речи. Доинтеллектуальная стадия в развитии речи. Соединение олова с мыслью и влияние этого факта на дальнейшее развитие речи, ее смысловое обогащение. Развитие диалогической формы речи и ее влияние на мышление. Теория развития интеллекта у детей Ж. Пиаже. Понятия схемы, операции, ассимиляции, аккомодации и равновесия. Основные стадии интеллектуального развития детей

по Ж. Пиаже: дооперациональная стадия, стадия конкретных операций, стадия формальных операций. Примеры для иллюстрации. Теория интеллектуального развития ребенка по Дж. Брунеру. Критика теории Пиаже, основные аргументы этой критики. Дальнейшее развитие взглядов Пиаже в работах современных ученых Паскуаля-Леоне, Р. Кейса.

Генотипическая и средовая обусловленность развития ребенка

Проблема *генотипической* и *средовой* обусловленности развития психики и поведения связана с выяснением того, как соотносятся данные человеку с рождения особенности организма и генетически обусловленные законы его созревания с возможностями развития, обучения, воспитания, приобретения знаний, умений и навыков, с развитием интеллектуальных способностей, с формированием личностных качеств ребенка. От того, каким образом решается данная проблема в теории, зависит принципиальная постановка и практическое решение вопроса о том, чему и как можно учить (и научить) человека.

Все современные ученые признают, что психика и поведение человека во многих своих проявлениях имеют врожденный характер. Однако в том виде, в каком они представлены у развитого или развивающегося человека, психика и поведение большей частью являются продуктом обучения и воспитания.

Развитие представляет собой переход растущего организма на более высокую ступень, и этот переход может зависеть как от *созревания,* так и от *научения.* Главный вопрос состоит в выяснении того, как соотносятся эти два процесса друг с другом. Одна из точек зрения на данную проблему, представляющая в настоящее время в основном исторический интерес, заключается в утверждении, что *становление психики и поведения человека есть результат эволюционного преобразования генетически заложенных в организме с рождения возможностей, существующих в виде задатков.* В процессе онтогенетического психологического и поведенческого развития организма согласно данной точке зрения нет ничего такого, что хотя бы в зародыше не содержалось в генотипе. Все, что появляется далее в процессе развития, изначально имеется в виде задатков, которые, преобразуясь и развиваясь, превращаются в способности в основном по законам биологического созревания организма. Эту концепцию называют *эволюционной теорией развития.* Одно из значений слова «эволюция» – развертывание.

Другую и также не очень популярную в наши дни теорию именуют *революционной теорией развития.* Она представляет собой другую крайность в позициях и практически полностью отвергает какое бы то ни было значение генетических факторов в развитии. Сторонники этой теории все развитие сводят к разнообразным воздействиям среды и утверждают, что *у любого человека независимо от его природных анатомо-физиологических особенностей можно сформировать любые психологические и поведенческие свойства, доведя их развитие до любого уровня с помощью обучения и воспитания.*

Третья точка зрения, именуемая *вероятностной, или стохастической, теорией развития,* имеет в настоящее время больше всего сторонников. В ней утверждается, что *конечный результат развития, достигаемый на каждой его ступени, изначально в генотипе не заложен.* Этот результат также не может быть полностью произвольным, совершенно не зависящим от генотипа. Изменения, происходящие на каждой ступени развития, связаны и с генотипом, и со средой, но сами по себе определяются случайным стечением обстоятельств в жизни организма (индивида). То, что он приобретает на каждой ступени развития, зависит в основном лишь от уровня, которого организм достиг на предыдущей стадии развития.

Четвертую, также достаточно распространенную точку зрения можно было бы назвать *функциональной.* Соответствующая ей функциональная теория развития утверждает, что *формирование и преобразование* той или иной функции определяется тем, как часто она

используется в жизни организма. В ней «в качестве основного принципа выступает положение об определяющей роли образа жизни в развитии психики».[3]

Одним из известных примеров теории последнего типа является культурно-историческая теория развития высших психических функций Л. С. Выготского. Основные положения этой теории следующие:

1. В процессе культурно-исторического развития человек создал множество разнообразных орудий и знаковых систем, важнейшими из которых являются инструменты для трудовой деятельности, язык и системы счисления, и научился пользоваться ими. Благодаря их использованию, особенно письменности, человек перестроил все свои психические функции, начиная от восприятия и кончая мышлением. Людьми за исторический период существования созданы два типа орудий. С помощью одних они воздействуют на природу (орудия труда), с помощью других – на себя (знаковые системы).

2. Применение орудий труда и знаковых систем в практической деятельности знаменует собой начало перехода человека от непосредственных к опосредствованным психическим процессам, где в качестве средства управления ими выступают как раз эти орудия и знаки. В результате перестраивается вся психическая деятельность человека, поднимаясь на более высокий уровень по сравнению с животными.

3. Обучение представляет собой передачу ребенку опыта пользования орудиями и знаками для того, чтобы он научился управлять собственным поведением (деятельностью) и психическими процессами (письмо как средство улучшения памяти, расширения ее возможностей; указательный жест и слово как способы управления восприятием и вниманием).

4. Психология и поведение современного культурного и образованного человека есть результат взаимодействия двух процессов: биологического созревания и научения. Оба процесса начинаются сразу после появления младенца на свет и практически слиты в единой линии развития.

5. Всякая психическая функция в своем генезисе имеет две формы: врожденную, или натуральную, и приобретенную, или культурную. Первая биологически детерминирована, а последняя обусловлена исторически и является опосредствованной. Она связана с использованием орудий и знаков в качестве средств управления ею.

6. Первоначально способ использования знаков и орудий демонстрируется ребенку взрослым в общении и совместной *предметной деятельности.* Вначале орудия и знаки выступают как средства управления поведением других людей и только затем превращаются для ребенка в средства управления самим собой. Это происходит в процессе *интериоризации,* т. е. превращения межличностной функции управления во внутриличностную.

Строя свою теорию, Л. С. Выготский в основном имел в виду процесс развития познавательных функций человека – восприятия, внимания, воображения, памяти и мышления. Но основные положения данной теории применимы и к развитию личности ребенка.

Как же оценивать множество представленных теорий? Каждая из них, безусловно, содержит в себе определенную долю истины и в этом смысле может быть признана правильной. В то же самое время ни одна из этих теорий не является безупречной, не отрицает правильных положений, содержащихся в другой теории. Просто они акцентируют внимание на различных существенных аспектах развития, дополняя друг друга. Например, эволюционная теория вполне справедлива в утверждении зависимости развития от созревания организма; революционная теория правильно указывает на то, что возможности развития далеко выходят за пределы того, что может дать генотип; истинная мысль, содержащаяся в стохастической теории развития, заключается в том, что развитие действительно зависит от уже достигнутого организмом уровня, причем в большей степени, чем от того, с чего развитие

[3] *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии: В 2 т. – М., 1989. – С. 113. -Т. 1.

начиналось; «функциональная» позиция справедлива в том, что утверждает прямую зависимость развития от использования в жизни соответствующей функции, т. е. от практики ее употребления. Вместе с тем каждая из этих теорий не изображает процесс развития разносторонне и с исчерпывающей полнотой. В силу сказанного было бы правильнее в качестве решения проблемы генотипической и средовой обусловленности психического и поведенческого развития рассматривать перечисленные положения всех четырех теорий, так как они указывают на разные аспекты одной и той же проблемы.

Принято считать, что развитие психики и поведения идет в направлении от *инстинктивных* к *разумным,* от бессознательных к сознательным формам. Биологические *инстинкты,* представленные на низшей ступени развития, имеются практически у всех более или менее сложно организованных живых существ. Они с рождения готовы к употреблению и сохраняются в течение жизни организма. В качестве следующей ступени развития рассматриваются *условные рефлексы и навыки.* Они складываются прижизненно, но на базе генотипически заданных, врожденных форм психики и поведения (способность к ощущениям, элементарному восприятию, механическому запоминанию, автоматическим и рефлексивным движениям и т. п.). Третья, высшая ступень развития связана с включением сознания и воли в регуляцию поведения и психики человека.

В целом в развитии живых существ наблюдается следующая закономерность: чем выше место, которое данный живой организм занимает на эволюционной лестнице по уровню своего развития, тем сложнее его нервная система, но зато тем больше ему требуется времени для того, чтобы достичь состояния полной психологической и поведенческой зрелости. К примеру, обезьяны лемуры, примитивные среди приматов, вскоре после своего появления на свет в состоянии вести вполне независимый образ жизни. Более развитые приматы зависимы от своих родителей всего лишь в течение нескольких месяцев жизни. Младенец бабуина остается со своей матерью, испытывая потребность в общении с ней, в течение нескольких лет. Человеческий же ребенок зависим от своих родителей не менее полутора десятков лет и в продолжение всего этого периода времени постоянно нуждается в физическом и моральном уходе. Человеческий индивид, таким образом, рождается на свет наименее приспособленным к самостоятельной жизни из всех существ, живущих на Земле, хотя по уровню своей сложности организм человека и сам он, как высшее существо, является наиболее сложно устроенным.

От практически беспомощного существа до маленького человечка, самостоятельно передвигающегося на двух ногах и активно говорящего, младенец прогрессирует с удивительной быстротой. Обсуждая вопрос о генотипической и средовой обусловленности развития ребенка, психологи не раз задумывались над тем, в состоянии ли воздействия среды ускорить или замедлить ход самого процесса биологического созревания. Однозначного ответа на этот вопрос пока не получено, так как есть факты, говорящие как за, так и против такой возможности. Например, хотя ребенку никакого специального обучения не требуется для того, чтобы в нужное время он начал самостоятельно ходить, тем не менее необходимы определенная внешняя стимуляция и соответствующие условия. Например, дети, выросшие в среде, где у них не было возможности для свободного передвижения в пространстве, для сидения или стояния с опорой на окружающие предметы, самостоятельно ходить начинают обычно позднее, чем дети, развивающиеся в нормальных условиях. Иными словами, хотя двигательная активность и ее развитие у ребенка зависят от хода процесса созревания, но опыт свободного перемещения в пространстве и самостоятельного достижения интересных предметов, находящихся на расстоянии, необходим для ребенка при его переходе от ползания к прямохождению.

Люди, уступая животным в индивидуальной приспособленности к самостоятельной, независимой жизни, существенно превосходят их в других отношениях. В отличие от живот-

ных человек рождается на свет потенциально способным к усвоению человеческой речи, к развитию высших форм интеллектуальной деятельности. При нормальном ходе созревания и элементарном обучении ребенок довольно быстро усваивает речь. Однако самостоятельная активная речь у него при любых условиях не возникает и не может появиться раньше 1–1,5 лет, т. е. того периода времени, когда детский организм уже достиг определенного уровня зрелости. Ни один ребенок не начал еще говорить предложениями раньше годовалого возраста. Это – убедительное доказательство того, что для нормального развития под влиянием обучения необходима достаточная степень зрелости организма.

Почти все дети рождаются, растут в обычной человеческой среде, где окружающие их психологически уже развитые люди являются готовыми образцами для подражания. Эти люди, как правило, неплохо владеют речью и с первых месяцев жизни активно пользуются ею в качестве средства общения с детьми. Кроме того, все взрослые, с любовью относящиеся к ребенку, сознательно или бессознательно, но достаточно активно стимулируют развитие у него речевой способности.

Вместе с тем известно, что у детей из разных стран речь развивается неодинаково быстро. Например, в развитых европейских странах ребенок овладевает речью и начинает относительно свободно изъясняться уже в годовалом возрасте. Дети, родившиеся и выросшие в Сан Маркосе, отдаленной глухой деревушке Гватемалы, имеющие мало опыта вербального общения со взрослыми, овладевают речью гораздо позднее, к возрасту около двух лет.

Ребенок всегда говорит на языке той страны, в которой он родился и вырос. Это, пожалуй, самое убедительное доказательство существенного влияния среды на психическое развитие. Если принять в расчет то, что именно речь является основой многих других психических процессов и свойств человека, в том числе интеллектуальных, то можно утверждать, что влияние среды на развитие человеческого индивида действительно огромное.

Наряду с этим – и для подтверждения данной мысли есть немало доказательств – влияние среды ограничено теми возможностями, которые ребенку предоставляет достигнутый к данному моменту уровень биологического созревания организма. Психическое развитие в целом есть, вероятно, результат оптимального сочетания уровня биологической зрелости организма и находящихся в пределах возможностей этого уровня влияний среды.

Основные понятия и общие вопросы развития

Для формирования и развития каждого психологического и поведенческого свойства индивида есть свой специфический период, когда разумнее всего начинать и активно вести обучение и воспитание детей. Он называется *сензитивным периодом развития* данного свойства. Применительно к речи такой период охватывает возраст от одного года до восьми-девяти лет. Для большинства психологических свойств и поведенческих особенностей человека можно указать свои сензитивные периоды развития. Они представлены в следующих главах учебника в системе рассуждений о том, какие качества и свойства человека и в каком возрасте лучше всего формируются у детей. При знакомстве с соответствующими материалами следует помнить замечание, которое было высказано во введении: не нужно думать, что эти периоды для всех детей и времен определяются однозначно и не могут быть изменены в результате совершенствования методов обучения и воспитания детей.

Следующее понятие психологической теории детского развития – движущие силы развития. Под ним понимаются потребности самого ребенка, его *мотивация,* а также внешние стимулы деятельности и общения, цели и задачи, которые ставят взрослые в обучении и воспитании детей. Наилучшие условия для развития с точки зрения движущих сил создаются

тогда, когда цели воспитания и обучения соответствуют собственной мотивации деятельности ребенка и усиливают ее.

Процесс индивидуального развития каждого ребенка происходит в определенных условиях, в окружении конкретных предметов материальной и духовной культуры, людей и отношений между ними. Все это вместе взятое составляет условия психологического развития ребенка. От них зависят его индивидуальные особенности, использование и превращение в соответствующие способности тех или иных задатков, имеющихся с рождения, качественное своеобразие и сочетание психологических и поведенческих свойств, приобретаемых в процессе развития.

Одни и те же дети, движущие силы развития которых одинаковы, в разных условиях, вероятно, будут психологически и поведенчески развиваться по-разному. Это касается скорости их развития и уровня достижений. Чем более благоприятны условия для развития ребенка, тем большего он может достичь за один и тот же период времени.

Еще одно теоретическое понятие, связанное с психологическим развитием, – *факторы развития.* Это – совокупность методов и средств обучения, организация и содержание обучения, уровень педагогической подготовленности учителей (все то же можно сказать о воспитании). Факторы развития могут способствовать или препятствовать ему, ускорять или, напротив, замедлять процесс развития ребенка.

Особую роль в понимании законов возрастного развития детей играют понятия *ведущего вида деятельности и ведущего типа общения. Ведущим* называется такой вид деятельности ребенка, который определяет наибольшие успехи в развитии его познавательных процессов, а *ведущим типом общения* называется такой, в рамках которого лучше всего и быстрее всего формируются и закрепляются основные положительные черты личности. С возрастом ведущие виды деятельности и общения ребенка меняются, увеличивается их разнообразие и общее число.

С представлениями о психологическом развитии детей также связано понятие *возраста.* Под ним понимается качественно своеобразный период физического, психологического или поведенческого развития, характеризующийся присущими только ему особенностями. В психологии сложилось два представления о возрасте: *физический возраст* и *психологический возраст.* Первый характеризует время жизни ребенка в годах, месяцах и днях, прошедших с момента его рождения, а второй указывает на достигнутый к этому времени уровень психологического развития. Пятилетний по физическому возрасту ребенок психологически может быть развит, например, как шестилетний и даже семи- или восьмилетний. Может быть и наоборот: дети с отставанием умственного развития обычно характеризуются обратным соотношением физического и психологического возраста.

Переходы из одного возраста в другой могут происходить незаметно как для самого ребенка, так и для окружающих его людей. Эти переходы связаны с изменением физических данных и психологических характеристик ребенка, с целостной перестройкой его организма и поведения. Если переход из одного физического возраста в другой совпадает по времени с переходом из одного психологического возраста в иной, то это обычно сопровождается довольно приметными для внешнего наблюдения признаками. В переходные периоды многие дети становятся замкнутыми, раздражительными, вызывают своим поведением беспокойство у окружающих взрослых. Такая ситуация называется *кризисом возрастного развития* или сокращенно – возрастным кризисом. Он обычно свидетельствует о том, что в организме и психологии ребенка происходят существенные перемены, что на пути нормального физического и психологического развития возникли некоторые проблемы, которые ребенок самостоятельно не в состоянии решить. Преодоление кризиса означает шаг вперед на пути развития, переход ребенка на более высокий уровень, в следующий психологический возраст.

Физическое развитие ребенка, совершенствование его познавательных процессов, личности и поведения нельзя рассматривать как отдельные, независимые друг от друга процессы. Они являются взаимосвязанными сторонами одного и того же процесса психофизического совершенствования.

Развитие детей происходит одновременно во многих видах деятельности и общения. Когда мы говорим о ведущей деятельности или о ведущем виде общения, об их значении для развития ребенка в тот или иной период его жизни, то это не означает, что только данные виды общения и деятельности фактически ведут за собой развитие. Правильнее было бы говорить о системе взаимосвязанных видов ведущих деятельностей и форм общения. Если расположить различные виды деятельности и общения детей по группам в той последовательности, в которой они чаще всего становятся ведущими в процессе возрастного развития детей, то получится следующий ряд:[4]

1. Эмоционально-непосредственное общение – общение ребенка со взрослыми людьми, осуществляемое вне совместной предметной деятельности в период времени от рождения до одного года.

2. Предметно-манипулятивная деятельность – деятельность ребенка раннего возраста от года до трех лет с разнообразными игрушками и окружающими предметами не в полном соответствии с их социально-культурным назначением и без активного взаимодействия со взрослыми.

3. Сюжетно-ролевая игра – сочетание игровой деятельности с общением, имитирующее определенную социальную ситуацию и характерные для нее формы ролевого поведения участников. Свойственна для детей дошкольного возраста от трех до шести-семи лет.

4. Учебно-познавательная деятельность – сочетание учебной деятельности и межличностного общения, доминирующее в младшем школьном возрасте в пределах от шести-семи до десяти-одиннадцати лет.

5. Профессионально-личностное общение – сочетание общения на личные темы и совместной групповой деятельности по интересам, служащее средством подготовки детей к будущей профессиональной работе в подростковом возрасте, от десяти-одиннадцати до четырнадцати-пятнадцати лет.

6. Морально-личностное общение – общение на интимно-личностные темы в старшем школьном возрасте, от четырнадцати-пятнадцати до шестнадцати-семнадцати лет.

Заметим, что утверждение подобной возрастной последовательности смены ведущих видов деятельности и общения не означает, что при переходе ребенка на более высокую ступень развития прежние виды общения и деятельности, характерные для него, полностью исчезают и на смену им приходят совершенно новые. Это означает лишь то, что к уже сформировавшимся ранее видам деятельности и общения добавляются новые и одновременно происходит возрастная качественная перестройка каждого вида деятельности и общения. Кроме того, с возрастом на первый план выходят одни, а на второй план отодвигаются другие виды общения и деятельности, так что меняется их иерархия в качестве ведущих. Процесс, о котором идет речь, имеет *системный* характер.

Особое значение для познавательного, личностного и поведенческого развития детей на протяжении всего детства имеют их *игры*. Начинаются игры довольно рано, с младенческого возраста, и не прекращаются вплоть до окончания школы. За это время существенно изменяются содержание и формы игр в соответствии с задачами возрастного развития детей. В определенные виды игр продолжают играть и взрослые, так что игра – вид деятельности, свойственный не только детям.

---

[4] Он представляет собой дополненную и несколько переработанную нами схему смены ведущих видов деятельности ребенка, предложенную Д. Б. Элькониным.

Предметом специального интереса со стороны психологов была и до сих пор остается *сюжетно-ролевая игра,* в которой в дошкольном возрасте идет развитие всех сторон ребенка, его физического облика, поведения, познавательных процессов и личности. В более или менее совершенной форме сюжетно-ролевая игра появляется к середине дошкольного периода детства. Основу такой игры составляют роль и связанные с ней действия по ее реализации. В роли, пишет Д. Б. Эльконин, «в нерасторжимом единстве представлены аффективно-мотивационная и операционально-техническая стороны деятельности»,[5] т. е. социально-психологический потенциал развития ребенка.

Сюжеты для своих ролевых игр дети обычно выбирают из того, что они наблюдают в окружающей действительности. Время от времени по мере изменения этой действительности, приобретения новых знаний и жизненного опыта меняются содержание и сюжеты детских игр, характер реализуемых в них ролей.[6]

Содержание сюжетно-ролевой игры отражает понимание ребенком деятельности и межличностных отношений наблюдаемых им взрослых людей. Если в игре ребенка отражается лишь внешняя сторона человеческих отношений, то на этом основании можно сделать вывод о том, что ребенок весьма поверхностно воспринимает и понимает социальную действительность. Если же сюжетно-ролевая игра довольно точно воспроизводит сюжеты, отношения и психологию людей, то это является основанием для вывода, что понимание ребенком действительности является достаточно глубоким.

Важное значение детских сюжетно-ролевых игр помимо лучшего понимания детьми человеческого общества и усвоения норм и правил межличностных отношений заключается в том, что с их помощью дети глубже проникают в индивидуальный мир человека, научаются пользоваться и оперировать человеческими *символами* и *знаками.* Это лежит в основе развития высших форм психики и приспособления человека к окружающей среде.

Освоение знаков и символов – лишь одна из сторон такого приспособления. Другая состоит в развитии *интеллекта* на всех его уровнях, от *сенсомоторного* до *словесно-логического* (см. наглядно-действенное мышление, наглядно-образное мышление и словесно-логическое мышление). Это развитие тесным образом связано с освоением символов и знаковых систем. Только сенсомоторное приспособление к миру уже к раннему возрасту становится явно недостаточным для ребенка. Чтобы углубить его, необходимо существенно расширить познание внешнего мира, сделать его относительно независимым от практической деятельности. Это требует образования у ребенка особого, внутреннего плана действий, отличного от внешнего, появления соответствующих представлений, понятий, идеально и отвлеченно (абстрактно) отражающих действительность. Это может быть обеспечено при помощи так называемой *семиотической функции,* которая предполагает наличие образной и понятийной репрезентации мира и возникает у детей к концу сенсомоторного периода их интеллектуального развития.

Семиотическая функция на практике представляет собой приобретаемую на втором году жизни способность ребенка мысленно представлять наблюдаемый объект, непосредственно не воспринимаемое в данный момент событие в виде образов, символов или знаков. Семиотическая (или символическая, как ее иногда называют) функция развивается у ребенка в период от полутора-двух до четырех лет. Если сравнить восьми-десятимесячного ребенка с двух-трехлетним, то окажется, что последний уже может воспроизводить по памяти воспринятые ранее предметы и явления, рассуждать, пользуясь представлениями и образами, т. е. вполне владеет образной символикой.

---

[5] *Эльконин Д. Б.* Основная единица развернутой формы игровой деятельности. Социальная природа ролевой игры // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. – М., 1981. – С. 62.

[6] Д. Б. Эльконин замечает, что в разные исторические эпохи в зависимости от условий жизни и быта дети играли в различные игры.

Подражание можно рассматривать как первое, простейшее проявление семиотической функции, поскольку подражательное действие является своеобразной моделью воспроизводимой в нем реальности, выступает в качестве ее «натурального» обозначения или знака. Дальнейшее развитие подражания состоит в том, что со временем оно становится отсроченным по отношению к моделируемому явлению. Такая отсроченная имитация свидетельствует о том, что у ребенка уже появились представления, которые оказывают положительное влияние на дальнейшее развитие поведения. На основе подражания возникает *невербальное общение,* так как подражательные движения со временем приобретают определенный смысл и несут в себе информацию, которой обмениваются друг с другом общающиеся люди.

Основой общения выступает функция, позволяющая заменять реальное содержание действия и образа мыслями о нем, звуками, жестами. К возможности замещения действия знаком сводится *символическая функция,* которая не является простой суммой определенных жестов. Символическая функция – это то, что устанавливает связь между каким-либо жестом в качестве обозначающего и объектом, действием, ситуацией в качестве обозначаемого. Это не добавление к ним, а способность представлять объект и действовать с представлением как с самим объектом.

С развитием семиотической функции в дошкольном детстве теснее всего связана *символическая игра.* В ней ребенок с помощью индивидуальных символов воспроизводит реальность, замещая сначала одни предметы другими, а затем сами предметы их символами или знаками. Символическая игра исчезает, как только расширяется круг общения ребенка и появляется тенденция подчинять игру реальной действительности. У детей от четырех до семи лет вместе с тем возрастают требования, предъявляемые к символам, которые в этот возрастной период превращаются в подражательные образы. Первичный акт рождения символа есть превращение предмета в игрушку, а предметного материального действия в игровое. Д. Б. Эльконин, размышляя над природой детских игр, выделил в них ряд моментов, связанных с символизацией: перенос действия с одного предмета на другой, переименование предмета, взятие ребенком на себя роли взрослого в игре.

Огромная роль символической игры в психическом развитии детей заключается в том, что такая игра делает доступным для ребенка проигрывание во внутреннем плане всего того, что он наблюдает в окружающей действительности. Здесь можно выделить две различные линии развития: первая – ребенок осваивает реальные отношения людей через взаимодействие со сверстниками, овладевает системой человеческих деятельностей; вторая – у ребенка происходит развитие внутреннего плана действий и соответственно семиотической функции. Она позволяет представлять актуально отсутствующий объект и действовать с ним в уме, решая сложные интеллектуальные задачи.

Согласно американскому ученому Дж. Брунеру, который сделал много для понимания процессов интеллектуального развития ребенка, символическая функция представляет собой определенный этап в развитии познавательной деятельности, которая в процессе своего онтогенетического преобразования проходит три ступени: действенную, образную и символическую. Каждая из них особым образом отражает окружающий мир. Все эти способы отражения окружающей действительности сохраняются у взрослого человека, а взаимодействие между ними составляет одну из главных черт функционирования интеллекта взрослого человека.[7]

Первоначальная способность к символизации присуща человеку от рождения. Важнейшей особенностью развития символической деятельности является раннее становление синтаксической организованности речи. Ребенок способен овладевать словами и предложе-

---

[7] *Брунер Дж.* О познавательном развитии // Исследование развития познавательной деятельности. – М., 1971.

ниями, интуитивно схватывая и используя абстрактные правила с такой скоростью, с какой он не способен манипулировать вещами, вырабатывать умения и навыки.

Развитие символической функции в детстве проходит ряд этапов, которые были выделены и описаны Н. Г. Салминой. Эти этапы следующие:

1. Появление рефлексии как осознания ребенком отношения обозначаемого и обозначающего, различение в самом обозначающем предмета и значения.

2. Возникновение интенциональности как сознательного, произвольного создания и использования знаково-символических систем, наделение их соответствующими функциями.

3. Развитие обратимости как возможности произвольного перехода от обозначаемого к обозначающему и обратно. Кодирование и декодирование одного и того же содержания с использованием различных знаково-символических средств.

4. Возникновение инвариантности – способности сохранять основное содержание при перекодировании.

Определенный уровень развития семиотической функции необходим для перехода ребенка к систематическому обучению в школе, так как применение знаково-символических средств положительно сказывается на формировании *теоретического мышления.* В качестве основных характеристик этого уровня могут выступать:

– выделение двух планов: обозначающего и обозначаемого, замещаемого и заместителя;

– умение производить анализ знаковых средств, выделять алфавит, правила сочетания символов;

– умение оперировать знаково-символическими средствами.

Необходимо также выявить, какие виды деятельности со знаково-символическими средствами ребенок в состоянии выполнить.

Особую проблему возрастного развития детей представляет собой *усвоение ими речи* как высшей формы проявления символической функции, а также выяснение влияния речи на дальнейшее поведенческое и интеллектуальное развитие ребенка. В решении данной проблемы можно выделить две разные позиции, каждая из которых имеет свои аргументы. Согласно одной позиции *усвоение ребенком речи лежит в основе всего его познавательного и личностного развития.* Согласно другой, альтернативной точке зрения *познавательное развитие детей происходит фактически независимо от усвоения ими языка, а речевое развитие как таковое следует за интеллектуальным, определяется им, но не наоборот.* Язык в соответствии с данной позицией представляет собой лишь один из многих факторов, влияющих на психическое развитие ребенка. Роль языка в процессе развития, в частности, выступает в том, что в нем фиксируются уже достигнутые результаты развития. Данный подход последовательно реализуется в теории Ж. Пиаже, в соответствии с которой язык есть особый продукт интеллектуальной деятельности, а не наоборот: интеллект – продукт развития языка. На собственно интеллектуальное развитие ребенка язык не оказывает решающего влияния. Если оно и имеет место, то носит косвенный, частный характер, открывает возможность для приобретения ребенком дополнительного жизненного опыта путем получения информации или обмена идеями. На самом деле развитие ребенка осуществляется через общение и совместную деятельность с другими людьми, а речь как таковая играет здесь второстепенную роль.

Периодизация возрастного развития

Есть две различные точки зрения на процесс развития ребенка в целом. Согласно одной из них этот процесс *непрерывен,* согласно другой – *дискретен.* Первая допускает, что раз-

витие идет не останавливаясь, не ускоряясь и не замедляясь, поэтому каких-либо четких границ, отделяющих один этап развития от другого, не существует. Согласно второй точке зрения развитие идет неравномерно, то ускоряясь, то замедляясь, и это дает основание для выделения стадий или этапов в развитии, качественно отличающихся друг от друга. Те, кто придерживается мнения о дискретности процесса развития, дополнительно к сказанному обычно предполагают, что на каждой стадии существует какой-либо главный, ведущий фактор, определяющий собой процесс развития на этой стадии. Сторонники последней из обсуждаемых позиций также считают, что все дети независимо от их индивидуальных особенностей в обязательном порядке проходят через каждую стадию развития, не пропуская ни одной и не забегая вперед.

Тех, кто придерживается дискретной точки зрения на процесс развития, сегодня больше. Их концепции разработаны более детально и чаще используются в обучении и воспитании детей, чем взгляды защитников идеи непрерывности развития. Поэтому далее мы подробнее остановимся на дискретной точке зрения, представив в рамках ее несколько различных периодизаций развития.

Есть два отличающихся друг от друга подхода к представлению периодизации развития. Один из них основан на понимании процесса развития как складывающегося *стихийно,* под влиянием множества случайных факторов и обстоятельств в жизни детей, а другой представляется *нормативным* или таким, каким развитие должно было бы быть в идеальном случае при полном учете всех влияющих на него факторов, при правильной организации обучения и воспитания детей.

Та периодизация детского развития, которая сложилась на основе имеющейся практики обучения и воспитания, отражает, по мнению Д. Б. Эльконина, в основном именно эту, специфическую практику, а не потенциальные возможности ребенка. Такая периодизация, которую можно назвать *эмпирической* (от слова «эмпирика», обозначающего реально складывающийся опыт), не имеет должного теоретического обоснования и «не в состоянии ответить на ряд существенных практических вопросов, например, когда надо начинать обучение, в чем заключаются особенности воспитательно-образовательной работы при переходе к каждому новому периоду и т. д.».[8]

Гораздо больший психолого-педагогический интерес представляет другая, теоретически достаточно обоснованная периодизация детского развития, однако в настоящее время построить ее трудно, так как не до конца известны, а главное, не полностью реализованы возможности развития ребенка. Поэтому в дальнейшем мы будем обсуждать периодизацию, которая представляет собой нечто среднее между эмпирической, сложившейся в реальном жизненном опыте, и теоретической, потенциально возможной при идеальных условиях обучения и воспитания детей. Именно такой и является периодизация развития, предложенная самим Д. Б. Элькониным.[9] Рассмотрим ее основные положения.

Детство, охватывающее период времени от рождения ребенка до окончания школы, по возрастной физической классификации делится на следующие семь периодов:

1. *Младенчество:* от рождения до одного года жизни.
2. *Раннее детство:* от одного года жизни до трех лет.
3. *Младший и средний дошкольный возраст:* от трех до четырех-пяти лет.
4. *Старший дошкольный возраст:* от четырех-пяти до шести-семи лет.
5. *Младший школьный возраст:* от шести-семи до десяти-одиннадцати лет.
6. *Подростковый возраст:* от десяти-одиннадцати до тринадцати-четырнадцати лет.

---

[8] *Эльконин Д. Б.* К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. – М., 1981. – С. 26.

[9] Заметим, что не все ученые-психологи даже в нашей стране придерживаются именно этой периодизации. Есть и другие точки зрения, с которыми можно познакомиться в гл. 13 первой книги настоящего учебника.

7. *Ранний юношеский возраст:* от тринадцати-четырнадцати до шестнадцати-семнадцати лет.

Каждый из этих возрастных периодов имеет свои особенности и границы, которые сравнительно легко заметить, внимательно наблюдая за развитием ребенка, анализируя его психологию и поведение. Каждый психологический возраст требует своего стиля общения с детьми, применения особых приемов и методов обучения и воспитания.

Весь процесс детского развития в целом можно разделить на три этапа: *дошкольное детство* (от рождения до 6–7 лет), *младший школьный возраст* (от 6–7 до 10–11 лет, с первого по четвертый-пятый классы школы), *средний и старший школьный возраст* (от 10–11 до 16–17 лет, с пятого по одиннадцатый класс школы). Каждый из них состоит из двух периодов, открывающихся межличностным общением в качестве ведущего вида активности, направленного преимущественно на развитие личности ребенка и завершающегося предметной деятельностью, связанной с интеллектуальным развитием, с формированием знаний, умений и навыков, реализацией операционально-технических возможностей ребенка.

Переход от одного этапа развития к другому происходит в условиях возникновения ситуации, чем-то напоминающей возрастной кризис, а именно – при несоответствии между уровнем достигнутого личностного развития и операционально-техническими возможностями ребенка.

На этапах преимущественно личностного развития усвоение детьми отношений и личностных особенностей взрослых людей происходит через воспроизведение, или моделирование, этих отношений и проявляемых в них качеств личности. Особенно благоприятные условия для этого создаются в общении ребенка с другими детьми в разного рода социальных группах в процессе организации и проведения сюжетно-ролевых игр. Здесь же ребенок сталкивается с необходимостью овладения новыми предметными действиями, без которых трудно быть понятым и принятым среди сверстников, выглядеть более взрослым.

Процесс развития начинается в *младенческом возрасте* с общении как ведущей деятельности.[10] Комплекс оживления, возникающий на третьем месяце жизни, в действительности является сложной формой общения ребенка со взрослыми. Он появляется задолго до того, как ребенок начинает самостоятельно манипулировать предметами.

На границе младенчества и *раннего возраста* происходит переход к собственно предметным действиям, к началу формирования так называемого практического, или сенсомоторного, интеллекта. Одновременно интенсивно развиваются вербальные формы общения ребенка со взрослым, что говорит о том, что общение не перестает быть деятельностью, ведущей за собой развитие, но включается в соответствующий процесс вместе с предметной деятельностью.

Однако анализ речевых контактов ребенка этого возраста с окружающими людьми показывает, что речь им используется главным образом как средство коммуникации для налаживания сотрудничества с людьми в совместной с ними деятельности, но не как инструмент мышления. Да и сами предметные действия в этот период времени служат для ребенка способом налаживания межличностных контактов. Общение в свою очередь опосредуется предметными действиями ребенка и практически еще не отделено от них.

В *дошкольном возрасте* ведущей деятельностью становится игра в ее наиболее совершенной, развернутой форме, позволяющей развиваться всем сторонам психики и поведения ребенка, – ролевой. Главное значение игры для психического развития детей состоит в том, что благодаря особым игровым приемам, в частности принятию ребенком на себя роли взрослого, выполнению его общественно-трудовых функций, символическому харак-

---

[10] Д. Б. Эльконин не пользовался понятием «ведущая форма общения», введенным нами ранее, поэтому, излагая его авторскую концепцию, мы будем употреблять понятие «ведущая деятельность» и применительно к общению.

теру многих предметных действий, переносу значений с одного предмета на другой, ребенок моделирует в игре отношения между людьми. Ролевая игра выступает как вид активности, объединяющий общение и предметную деятельность и обеспечивающий их совместное влияние на развитие ребенка.

Ведущую роль в психическом развитии детей *младшего школьного возраста* играет учение. В процессе учения происходит формирование интеллектуальных и познавательных способностей; через учение в эти годы опосредствуется вся система отношений ребенка с окружающими взрослыми людьми.

В *подростковом возрасте* возникает и развивается трудовая деятельность, а также особая форма общения – интимно-личностная. Роль трудовой деятельности, которая в это время приобретает вид совместных увлечений детей каким-либо делом, состоит в их подготовке к будущей профессиональной деятельности. Задача общения заключается в выяснении и усвоении элементарных норм товарищества, дружбы. Здесь же намечается разделение деловых и личных отношений, которое закрепляется к старшему школьному возрасту. Примечательной особенностью общения подростков является то, что во всех его формах наблюдается подчинение отношений своеобразному кодексу товарищества. Этот кодекс в наиболее общих чертах воспроизводит деловые и личные взаимоотношения, существующие между взрослыми.

В *старшем школьном возрасте* процессы, начало которым было положено в подростничестве, продолжаются, но ведущим в развитии становится интимно-личностное общение. Внутри его у старших школьников развиваются взгляды на жизнь, на свое положение в обществе, осуществляется профессиональное и личностное самоопределение.

Концепция Д. Б. Эльконина получила дальнейшее развитие в работах Д. И. Фельдштейна, который представил более детализированную картину периодизации детского развития. Выглядит она следующим образом.

В процессе онтогенеза ребенка выделяются разные его ступени: стадии, периоды, этапы и фазы. Акцент делается на развитии личности, а не познавательных процессов. Ее становление и развитие представляется в виде постепенного подъема со ступени на ступень. В течение всего детства выделяются две фазы развития: от рождения до 10 лет и от 10 лет до 17 лет. Они, соответственно, делятся на три этапа: от рождения до 3 лет, от 3 до 10 лет, от 10 до 17 лет. В свою очередь первая фаза делится на четыре периода: 0–1 год, 1–3 года, 3–6 лет, 6–10 лет, а вторая – на два периода: 10–15 лет, 15–17 лет.

Внутри каждого из шести выделенных периодов имеются три стадии, характеризующиеся сменой ведущей деятельности и внутренними преобразованиями, которые за это время происходят в личности.

Д. И. Фельдштейн считает, что в процессе социального развития ребенка как личности проявляются определенные закономерности. Одна из них – изменение социальной позиции личности. Переходы с одного уровня развития на другой могут происходить плавно и быстро, со значительными качественными изменениями в личности. Во время плавных переходных периодов ребенок обычно не особенно задумывается над вопросом о том, каково его положение среди других людей и каким оно должно быть; при резких изменениях социальной позиции личности на первый план в самосознании ребенка выходят именно эти вопросы.

Внутри каждого периода процесс развития проходит через следующие три закономерно чередующиеся стадии:

1. Развитие определенной стороны деятельности.

2. Максимальная реализация, кульминация развития данного типа ведущей деятельности.

3. Насыщение этой деятельности и актуализация другой ее стороны (под разными сторонами деятельности имеются в виду ее предметный и коммуникативный аспекты).

В целом в развитии детей, независимо от того, в рамках какой периодизации мы его представляем, существуют два довольно выраженных резких перехода. Первый характеризует переход от раннего детства к дошкольному, известный как «кризис трех лет», а второй – переход от младшего школьного возраста к подростковому, известный как «кризис подросткового возраста», или «кризис полового созревания». Они всегда знаменуют собой переход ребенка с одного уровня развития на другой, успешность которого зависит от того, насколько удачно будет преодолен кризис.

Развитие детского мышления

Ни одному явлению при изучении психологии развивающегося ребенка не уделялось столь пристального внимания, как мышлению и речи. Это объясняется тем, что речь и мышление составляют основу интеллекта, а проблема развития интересует ученых, в частности для того, чтобы определить правильный подход к интеллектуальному воспитанию.

Л. С. Выготский был одним из первых, кто занялся глубоким изучением данной проблемы и обратил внимание на то, что мышление и речь, соединяясь друг с другом у взрослого человека, имеют в своем генезисе разные корни, длительную историю независимого существования и развития. Констатация этого факта позволила, с одной стороны, провести ряд исследований, направленных на изучение коммуникативной функции речи, и выделить так называемые *невербальные средства общения,* которые играют существенную роль в усвоении человеком языка и речи. С другой стороны, были обнаружены доречевые формы мышления: наглядно-действенное и наглядно-образное, появилась возможность не только судить об интеллекте ребенка до того, как он овладел речью, но и развивать его мышление в двух не менее значимых, чем вербальная, формах. Благодаря этому стало возможным комплексное развитие интеллекта на всех его уровнях, что позволяет разносторонне воздействовать на умственные способности ребенка.

Крик, лепет, даже первые слова ребенка являются стадиями в развитии речи, практически не связанными с интеллектом. На этой ступени речь ребенка является скорее эмоционально-экспрессивной и коммуникативной формой поведения, чем интеллектуальной, т. е. служит выражению и обмену чувствами. В течение первого года жизни ребенка у него ясно обнаруживаются две указанные функции речи. Само развитие речи здесь только начинается и носит подготовительный характер. Вначале у ребенка формируется фонематический слух.[11] Он складывается довольно рано, задолго до того, как ребенок начинает пользоваться речью и самостоятельно произносить слова. Такой слух еще никак не связан с мышлением, он относится к области восприятия и частично затрагивает память.

Начиная с раннего возраста, около двух лет, линии развития мышления и речи сближаются и дают начало новой форме поведения, характерной для человека. В результате такого сближения растущему индивиду открывается символическая функция речи. Ребенок, у которого произошел этот важнейший психологический перелом, начинает самостоятельно и активно расширять свой словарный запас, задавая по поводу каждой новой вещи вопрос: как это называется? Происходит быстрое увеличение количества узнаваемых и про-

[11] Те звуки, которые в отличие от других звуков мы характеризуем как речевые и из которых, как из элементарных, складываются слова, называются фонемами. В языке фонем не так уж много, всего несколько десятков, но их вполне достаточно для того, чтобы породить десятки тысяч слов – то богатство, которое составляет язык. Вторая, более сложная структура языка, не лингвистическая, а психологическая, выполняющая в восприятии и порождении речи смыслообразующую функцию, это – морфема. Большинство морфем представляют сами слова и их корни. Слова, в свою очередь, являются строительным материалом для конструирования фраз, предложений и текстов.

износимых слов, выражающих собой названия окружающих предметов и явлений, и с этого момента речь вступает в интеллектуальную фазу своего развития.

Внешняя сторона речи продолжает развиваться у ребенка от слова к сцеплению двух или трех слов, затем – к простой фразе, еще позже – к сложным предложениям и, наконец, к связной речи, состоящей из развернутого ряда мыслей – предложений.

Известно также, что по своему значению первое слово – морфема ребенка – есть целая фраза, односложное предложение по содержащемуся в нем смыслу. В развитии семантической стороны речи ребенок начинает, таким образом, с предложения и только позднее переходит к овладению частными смысловыми единицами, значениями отдельных слов, расчленяя мысль, слитно выраженную в однословном предложении, на ряд связанных между собой словесных значений.

Под влиянием теории американского лингвиста Н. Хомского в середине XX в. произошла переориентация исследований в области психологии развития детской речи. Вместо того чтобы изучать, как ребенок заучивает отдельные слова, исследователи сосредоточили свое внимание на попытках ребенка осознать и выделить правила порождения этих слов. Было замечено, что первое двухсловное высказывание ребенка уже обладает структурой или грамматикой, отличной от речи взрослого. От двух до пяти лет дети в своем речевом развитии на пути к грамматике взрослых проходят через серию отчетливо выделяемых стадий, которые будут рассмотрены в одной из следующих глав.

Ребенок раньше овладевает сложной структурой придаточного предложения с союзами «потому что», «несмотря на», «так как», «хотя», чем смысловыми структурами, соответствующими этим синтаксическим формам. Грамматика в развитии речи ребенка явно идет впереди логики, что свидетельствует о том, что речь относительно поздно становится средством мышления. Семантический план речи, замечает Л. С. Выготский, есть только один из ее внутренних планов, связанных с мышлением. За ним открывается план внутренней речи, которая, собственно, и представляет собой речевое мышление. Однако внутренняя речь формируется у детей только в старшем дошкольном возрасте.

Особую линию в развитии мышления детей представляет та, которая характеризуется постепенным *соединением мысли со словом* и выступает сначала в виде внешнего, а затем внутреннего диалога человека, имеющего форму вопросов и ответов на них. Первые признаки – предпосылки развития диалогической формы общения между ребенком и взрослым – появляются к двухмесячному возрасту (эмоциональное общение – комплекс оживления). Взрослый, начиная разговаривать с ребенком в тот период жизни, когда ребенок еще не в состоянии говорить, стимулирует его познавательную активность и демонстрирует нужные формы поведения в диалоге, и эти формы поведения впоследствии усваиваются ребенком. В раннем возрасте ребенок начинает играть в диалоге активную роль, появляются первые его собственные вопросы. Содержание и характер этих вопросов обычно воспроизводят те, с которыми ранее взрослый обращался к ребенку еще в доречевой период его развития. Собственная речевая активность ребенка побуждает взрослого переходить на новый уровень вопросно-ответного диалога с ним, опережающего наличный уровень развития ребенка и тем самым стимулирующего его дальнейший рост.

Количество вопросов, которые взрослые задают детям, обычно превосходит число вопросов, которые взрослым задают сами дети. Усложнение системы вопросов идет следующим образом: характер предмета (кто? что?), его местонахождение (где?), признаки (какой?), действия (что делает?), назначение (для чего? зачем?), причина (почему?). Такая последовательность постановки вопросов углубляет любознательность ребенка, развивает его мышление и ориентировочно-исследовательскую активность. Через умелую и последовательно усложняющуюся постановку вопросов перед ребенком взрослый организует его мышление, систематизирует и углубляет знания о мире.

В дошкольном возрасте, от 2,5 до 6–7 лет, отмечается период наибольшей активности ребенка в постановке вопросов перед взрослым (возраст «почемучек»). В это время в диалоге ребенка появляется настойчивость, он непременно стремится добиться ответа на поставленный вопрос, демонстрирует собственное отношение к ответу, не всегда удовлетворяется полученным ответом взрослого и не обязательно соглашается с ним.

Здесь уже налицо то обстоятельство, что диалог перестал быть для ребенка формой общения и превратился в размышление с участием взрослого. Вопрос, обращенный к другому человеку, часто служит для ребенка средством уточнения собственной позиции, а не только способом получения новой информации. К концу дошкольного детства внешний диалог превращается уже во внутренний. Признаком перехода внешнего диалога во внутренний является известный феномен детской *эгоцентрической речи.* В начале младшего школьного возраста происходит четкое разделение двух форм диалога: диалога как средства управления межличностным общением и диалога как средства организации индивидуального мышления. Вопросы участников диалога, адресованные друг другу, в данном случае вопросы взрослого к ребенку и ребенка ко взрослому, начинают активизировать их мыслительные процессы и выполнять взаимно развивающую интеллектуальную функцию. Этому особенно способствуют вопросы типа «почему?». «За вопросом в форме «почему» у младшего школьника стоит не просто любопытство… а обнаруженное противоречие между какими-то сложившимися представлениями».[12] Ставя подобные вопросы перед взрослым, ребенок вместе с ним и с его помощью исследует возникшую проблемную ситуацию. Значительная часть детей этого возраста, около 20 %, способна адресовать подобные вопросы самим себе, активизируя тем самым собственный внутренний диалог.

Далее появляются так называемые «вопросы-гипотезы», которые в своем содержании несут предположительный ответ на поставленный вопрос. Младший школьный возраст, от 6 до 9 лет, можно рассматривать как особо чувствительный, или сензитивный, к развитию способности ребенка выделять неизвестное в проблемной ситуации и активно ее изучать.

Полностью или почти полностью диалог превращается во внутренний с переходом ребенка из младшего школьного в подростковый возраст. Количество вопросов, которое ребенок в этом возрасте задает взрослому, резко падает, зато значимо возрастает число, расширяется и углубляется содержание тех вопросов, которые подросток ставит перед самим собой.

Начальный период подросткового возраста можно рассматривать как своеобразный пик любознательности, которая в эти годы в отличие от дошкольного детства направлена уже на выяснение сущности вещей и явлений. Повышенная любознательность, однако, характеризует не всех детей, и их индивидуальные различия в этом отношении в подростковом возрасте резко возрастают.

Если Л. С. Выготскому и Н. Б. Шумаковой, чью точку зрения на процесс развития диалогической формы речи мы только что рассмотрели, удалось проследить изменения речи вплоть до того момента, когда она становится средством мышления, то заслугой Ж. Пиаже, к изложению взглядов которого мы переходим, явилось детальное изучение развития мышления до того момента, когда оно соединяется с речью, особенно наглядно-действенного и наглядно-образного мышления. Как Л. С. Выготский в отношении речи, так и Ж. Пиаже в связи с мышлением пришел к выводу о том, что мышление складывается задолго до того, как оно становится речевым. На основе проведенных исследований Ж. Пиаже были выделены логические структуры мышления – *операции,* генезис которых составляет содержание стадий развития детского интеллекта.

---

[12] Развитие творческой активности школьников. – М., 1991. – С. 23.

Знания для Ж. Пиаже – это не сумма единиц информации и не состояние обладания ею со стороны индивида, а процесс. Нечто знать означает действовать в соответствии с имеющимися знаниями в уме или практически. Предметами познавательных действий могут стать реальные объекты, их образы, знаки и символы.

Основная цель разумного поведения или мышления человека – адаптация к окружающей среде. Способы такой адаптации Ж. Пиаже называет *схемами.* Схема представляет собой повторяющуюся структуру или организацию действий в типичных ситуациях. Схема может состоять из самых простых движений, включать в себя достаточно сложные комплексы двигательных умений, навыков и умственных действий.

Операция – центральное понятие теории Ж. Пиаже, объясняющее процесс развития интеллекта. Под операцией понимается мысленное действие, обладающее важным свойством – обратимостью, которая заключается в том, что, выполнив соответствующее действие, ребенок может вернуться к его началу путем совершения обратного ему действия. Операция – это обратимое действие. Такими обратимыми операциями, выполняемыми как в прямом, так и в обратном порядке, являются большинство парных математических операций. Суть интеллектуального развития ребенка составляет овладение операциями.

Основные механизмы, с помощью которых ребенок переходит с одной стадии развития на другую, – ассимиляция, аккомодация и равновесие. *Ассимиляция* – это действие с новыми предметами в соответствии с уже сложившимися умениями и навыками. *Аккомодация* – это стремление изменить сами умения и навыки соответственно изменившимся условиям. В результате аккомодации в психике и поведении вновь восстанавливается нарушенное *равновесие,* а несоответствие между имеющимися умениями, навыками и условиями выполнения действия снимается. За счет процессов ассимиляции, аккомодации и равновесия осуществляется когнитивное развитие детей. Эти процессы функционируют на протяжении всей жизни человека.

Когда ассимиляция доминирует над аккомодацией, то возникают ригидность мышления и негибкость поведения. Когда аккомодация превалирует над ассимиляцией, не формируются устойчивые, экономные приспособительные умственные действия и операции, а поведение становится непоследовательным и неорганизованным. Равновесие между этими процессами означает их оптимальное сочетание. Пока ассимиляция и аккомодация находятся в состоянии равновесия, можно говорить о разумном поведении; в противном случае оно утрачивается и теряет свои интеллектуальные свойства. Достижение фундаментального равновесия между ассимиляцией и аккомодацией – трудная задача, и ее решение зависит от уровня интеллектуального развития субъекта, от тех новых проблем, с которыми он сталкивается. Такое равновесие должно существовать на всех уровнях интеллектуального развития.

Ж. Пиаже выделил четыре стадии интеллектуального развития детей: 1. Сенсомоторная стадия, от рождения ребенка до 18–24 месяцев. 2. Дооперациональная стадия, от 18–24 месяцев до 7 лет. 3. Стадия конкретных операций, от 7 до 12 лет. 4. Стадия формальных операций, после 12 лет. В скорости прохождения этих стадий у детей наблюдаются определенные индивидуальные различия, поэтому возрастные границы стадий определены приблизительно.

К концу *сенсомоторной* стадии развития ребенок из существа, зависящего от наследственности, становится субъектом, способным к элементарным символическим действиям. Основная характеристика дооперациональной стадии – начало использования символов, в том числе слов. Ребенок употребляет их прежде всего в игре, в процессе подражания. На этой стадии ему еще очень трудно представить, как воспринимают другие то, что наблюдает и видит он сам. Однако когда соответствующую задачу ребенку необходимо решать в конкретной ситуации, включающей реальные отношения людей, то уже дети примерно трех-

летнего возраста неплохо справляются с ней, испытывая затруднения лишь в том случае, когда найденный принцип решения необходимо выразить в абстрактной, словесной форме. Можно поэтому предположить, что те трудности, с которыми в данном случае сталкивается ребенок, это трудности, обусловленные недостаточной развитостью речи.

На стадии *конкретных операций* ребенок обнаруживает способность к выполнению гибких и обратимых операций, совершаемых в соответствии с логическими правилами. Дети, достигшие этого уровня развития, уже могут давать логические объяснения выполняемым действиям, способны переходить с одной точки зрения на другую, становятся более объективными в своих оценках. Они сравнительно легко справляются с задачами на сохранение (феномены Пиаже).[13] Дети приходят к интуитивному пониманию двух важнейших логических принципов, которые выражаются отношениями:

$$\text{если } A = B \text{ и } B = C, \text{ то } A = C; \ A + B = B + A$$

Другой важнейшей характеристикой этой стадии интеллектуального развития является способность ранжировать объекты по какому-либо измеримому признаку, например по весу или величине. В теории Ж. Пиаже эта способность носит название *сериации.* Ребенок также уже понимает, что многие термины, выражающие отношения: меньше, короче, легче, выше и т. п., характеризуют не абсолютные, а относительные свойства объектов, т. е. такие их качества, которые проявляются у данных объектов лишь в отношении других объектов.

Дети этого возраста способны объединять предметы в классы, выделять из них подклассы, обозначая словами выделяемые классы и подклассы. Вместе с тем дети в возрасте до 12 лет еще не могут рассуждать, пользуясь абстрактными понятиями, опираться в своих рассуждениях на предположения или воображаемые события.

На стадии *формальных* операций, которая, начинаясь с 12 лет, продолжается в течение всей жизни человека, индивид усваивает настоящие понятия, проявляет гибкость мышления, демонстрирует обратимость умственных операций и рассуждений. Характерная особенность этой стадии – способность рассуждать, пользуясь настоящими абстрактными понятиями. Другой существенной чертой данной стадии развития является системный поиск решения задач, при котором последовательно испытываются различные варианты решения, оценивается и взвешивается эффективность каждого варианта.

В табл. 1 в обобщенном виде представлены основные стадии развития интеллекта ребенка по Ж. Пиаже и дано краткое описание каждой стадии.

Таблица 1
Стадии интеллектуального развития детей по Ж. Пиаже

[13] Эти явления будут подробнее рассмотрены в следующих главах учебника.

Название стадии развития и возраст детей, находящихся на данной стадии	Характеристика поведения и мышления детей, находящихся на данной стадии развития
1. Сенсомоторная стадия (от рождения до 1,5—2,0 лет)	Психологическое отделение ребенком себя от внешнего мира. Познание себя как субъекта действия. Начало волевого управления собственным поведением. Понимание устойчивости, постоянства внешних объектов. Осознание того, что предметы продолжают существовать и находиться на своих местах и тогда, когда они непосредственно не воспринимаются при помощи органов чувств.
2. Дооперациональная стадия (от 2 до 7 лет)	Усвоение языка, представление предметов и их образов словами. Эгоцентризм мышления, выражающийся в трудности становления на позицию другого человека, видения явлений и вещей его глазами. Классификация объектов по отдельным, зачастую случайным признакам.
3. Стадия конкретных операций (от 7 до 12 лет)	Возникновение элементарных логических рассуждений относительно объектов и событий. Усвоение представлений о сохранении числа (возраст около 6 лет), массы (возраст примерно 7 лет) и веса предметов (около 9 лет). Классификация объектов по отдельным существенным признакам.
4. Стадия формальных операций (начиная с возраста около 12 лет)	Способность мыслить логически, пользуясь абстрактными понятиями. Способность выполнять прямые и обратные операции в уме (рассуждения). Формулирование и проверка предположений гипотетического характера.

Проследим для примера процесс возрастного развития ребенка по такой интеллектуальной операции, как сериация. На начальной стадии, которую можно назвать стадией А, самые маленькие дети, проводя сериацию, утверждают, что все эти предметы (скажем, палочки), предложенные им, одинаковы. На второй стадии (стадия Б) они делят предметы на две категории: большие и маленькие, без их дальнейшего упорядочивания. На стадии В дети говорят уже о больших, средних и малых предметах. На стадии Г ребенок строит классификацию эмпирически, путем проб и ошибок, но не в состоянии сразу же сделать ее построение безошибочно. Наконец, на последней стадии Д он открывает для себя метод сериации: выбирает сначала самую большую из палочек, кладет ее на стол. Затем ищет самую большую из оставшихся. И так далее. На этой, последней стадии он без колебаний правильно выстраивает серию, и созданная им конструкция предполагает обратимые отношения, т. е. он понимает, что элемент «а» в серии одновременно меньше всех предшествующих элементов и больше всех последующих.

На операциональной стадии в возрасте между 7 и 12 годами дети оказываются в состоянии упорядочивать объекты по различным признакам, например по высоте или по весу. Они также бывают способны представить в уме, назвать серию выполняемых, выполненных действий или тех, которые еще предстоит выполнить. Пройдя какой-либо сложный путь в пространстве, ребенок семи лет в состоянии его запомнить, указать и узнать, более того –

вернуться назад и повторить, если потребуется. Но изобразить его графически на бумаге он, как правило, еще не может. Восьмилетний ребенок уже в состоянии сделать и это. Стадией конкретных операций данный уровень интеллектуального развития называется потому, что пользоваться понятиями ребенок здесь может, только связывая и относя их к конкретным объектам, а не как понятиями в абстрактно-логическом смысле слова.

Опыты на сохранение, проведенные Ж. Пиаже, их результаты и интерпретация многократно проверялись, иногда подтверждаясь, иногда подвергаясь сомнению. Некоторые современные критики Пиаже полагают, что он недооценивал уровень интеллектуального развития ребенка-дошкольника и не совсем верно интерпретировал результаты своих опытов. Оказалось, например, что если сделать так, чтобы оценки поведения ребенка и его интеллекта не опирались на речевые высказывания ребенка, т. е. не связывались с речью, то уже к 3–4-летнему возрасту дети могут демонстрировать явление усвоения понятия сохранения количества при изменении форм и расположения предметов.

Отрицая стадиальность развития и стоя на позициях, утверждающих его непрерывность, критики Пиаже отрицали правомерность разделения процесса интеллектуального развития на стадии. Вполне возможно, утверждали они, что выделенные Ж. Пиаже стадии свидетельствуют об этапах речевого, а не интеллектуального развития. Ребенок может знать, понимать, но быть не в состоянии объяснить свое понимание так, как это свойственно взрослому. Много примеров подобного рода мы обнаруживаем в интеллектуальном поведении животных, которые лишены речи, но в состоянии усмотреть и использовать в своих действиях сложные отношения, существующие между вещами.

Операции являются интериоризованными действиями, зависящими в своем развитии от деятельности субъекта. Образцом таких операциональных структур является процесс, который можно наблюдать у детей между 4 и 5, 11 и 12 годами жизни в ситуации, в которой для объяснения одного опыта жизни явно недостаточно.

Эксперимент состоит в растворении сахара в стакане воды. Ребенка спрашивают о сохранении растворенного вещества, его веса и объема. Детьми до 7–8-летнего возраста растворенный сахар обычно считается уничтоженным, и даже вкус его, по мнению ребенка, исчезает. Примерно в возрасте около 7–8 лет сахар уже рассматривается как сохраняющий свое вещество в форме очень маленьких и невидимых частиц, но не имеет ни веса, ни объема (наивное, доэкспериментальное открытие атомизма). В возрасте около 9–10 лет дети утверждают, что каждая крупица сахара сохраняет свой вес, и сумма всех элементарных весов эквивалентна весу сахара до растворения. В возрасте 11–12 лет это же распространяется и на объем: ребенок предсказывает, что после того, как сахар растает, уровень воды в стакане будет оставаться на своей первоначальной высоте.

Тремя основными факторами, влияющими на развитие интеллекта ребенка, являются, по Пиаже, созревание, опыт и действие социального окружения, в частности обучение и воспитание. Успех обучения зависит от уровня развития, уже достигнутого ребенком. Если он приблизился к операциональному уровню развития, т. е. способен понимать количественные отношения, то этого вполне достаточно для того, чтобы привести его к понятию сохранения. Но чем дальше он от этого уровня, тем меньше способен использовать ситуацию обучения для построения понятия сохранения.

Определенную роль в развитии интеллекта играет биологическое созревание организма. Устойчивый последовательный характер стадий развития является подтверждением их частичной биологической детерминированности. Но это не означает существования наследственной программы, генотипически определяющей развитие мышления ребенка. Эффект созревания заключается, как считает Ж. Пиаже, в основном в открытии новых возможностей для развития, но не в их практической реализации.

Большое воздействие на теоретические исследования развития детского мышления, а также на практику обучения и воспитания детей оказала концепция, разработанная другим американским ученым Дж. Брунером. Как и многие другие исследователи, Дж. Брунер исходил из представления о том, что детская культура и язык играют важную роль в интеллектуальном развитии ребенка. Он также использовал в своей концепции ряд понятий из теории информации.

Основные идеи, которые содержит теория развития детского интеллекта по Брунеру, следующие:

1. Из различных биологических способностей, которые у ребенка появляются в течение первых двух лет его жизни, три представляются наиболее важными: *способность к воображению* (представлению отсутствующего объекта), *иконическая память* и *символическое кодирование.* Они возникают в онтогенезе в указанной последовательности примерно на 6, 12 и 18 месяцах жизни ребенка.

2. Сами по себе эти биологические способности относительно незначимы, но позволяют детям формировать и развивать системы представления, кодирования и трансформации информации, воспринимаемой при помощи органов чувств.

3. Самостоятельно дети не в состоянии изобрести подобного рода системы. В процессе онтогенеза они скорее как бы переоткрывают их для себя под воздействием культуры, обучения и воспитания в широком смысле слова. Этому, в частности, способствует собственная генетическая предрасположенность детей к восприятию педагогических воздействий. Развитие происходит под влиянием *внешних* (обучение и воспитание) и *внутренних* (биологическое созревание) факторов.

4. Из различных систем символического представления информации, которые усваивает ребенок, ни одна не имеет столь важного значения для его развития, как язык. Господство естественного языка позволяет детям выходить за пределы примитивных когнитивных стратегий, работать с понятиями, использовать логику.

5. Хотя к возрасту примерно 5 лет ребенок уже достаточно хорошо владеет языком, этого недостаточно для глубоких качественных изменений в его мышлении. Для того чтобы такие изменения произошли, дети должны научиться соединять использование языка с другими способами представления информации.

6. В различных культурах этот процесс идет по-разному. Для того чтобы дети поднялись до уровня владения интеллектуальными операциями, описываемыми Ж. Пиаже, необходимо, чтобы их обучение носило формализованный характер, т. е. велось на абстрактно-теоретическом уровне. Данный тип обучения разделяет две системы представления информации: конкретную (иконическую) и абстрактную (теоретическую) – и помещает детей в такую ситуацию, где слова систематически используются без ассоциирования с материальными предметами, которые они представляют.

Теория развития детского интеллекта по Ж. Пиаже на протяжении нескольких десятков лет с момента ее появления (первая половина XX в.) привлекает к себе пристальное внимание ученых и практиков. Одни ее принимают, другие отвергают, третьи корректируют и дополняют. Одна из попыток последнего рода была сделана американским ученым Паскуалем-Леоне. Он постулировал существование особой интеллектуально-мотивационной силы, которую назвал *силой внимания.* Данная сила была определена как максимальное число независимых интеллектуальных схем, которые могут одновременно полностью актуализироваться у человека при возникновении какой-либо проблемы или задачи. Было показано, что у детей сила внимания последовательно растет с возрастом, увеличиваясь примерно на единицу через каждые два года, начиная с 3–4-летнего возраста и до 15–16 лет включительно. У юноши сила внимания на 5–6 единиц больше, чем у ребенка младшего дошкольного возраста.

Недоразвитием силы внимания, а не операциональных структур по Пиаже определяется, по мнению Паскуале-Леоне, слабость детского интеллекта. Ж. Пиаже объяснял сходство решения задач детьми на разных возрастных уровнях одинаковостью логических структур этих задач, а также уровнем развития операций у субъекта, в то время как Паскуале-Леоне то же самое объяснил, исходя из общих требований к координации схем в этих задачах, «силой внимания» у субъекта. Для Ж. Пиаже разница в готовности детей к обучению объясняется различиями в сформированности операциональных структур; те же самые различия по Паскуале-Леоне объясняются разницей в силе внимания.

Еще один вариант развития концепции Ж. Пиаже предложил Р. Кейс. Его теория основана на принятии следующих постулатов (они, в свою очередь, заимствованы автором из теорий Болдуина, Пиаже, из информационной теории интеллекта):

1. Ребенок родится с серией практически готовых к употреблению двигательных операций, которые из непроизвольных он постепенно переводит под свой сознательный, волевой контроль в течение нескольких первых месяцев жизни.

2. Эти первые произвольные, контролируемые операциональные структуры затем координируются друг с другом. Как только это происходит, появляются заметные изменения аккомодации в мышлении ребенка.

3. Четыре основные стадии развития ребенка приблизительно соответствуют следующим хронологическим периодам: от рождения до 1,5 лет; от 1,5 до 5,0 лет; от 5 до 11 лет; от 11 до 18,5 лет.

4. Итоговые операции каждой стадии организуются в устойчивую систему, которая позволяет ребенку проявлять значительную гибкость на определенном познавательном уровне.

5. Дифференцированные и скоординированные операционные системы служат строительным материалом для следующих стадий развития.

6. Исполнительные и контролирующие структуры интеллекта могут быть разделены по меньшей мере на три категории: *представление существующих состояний, представление желательных состояний* (целей) и *представление операций или стратегий перехода из одного состояния в другое.*

7. Дети приобретают способность усмотрения принципа решения задачи (инсайта) тогда, когда у них сформировалась внутренняя система логически последовательных шагов перехода от существующего состояния к желательному через ряд промежуточных состояний, т. е., говоря кибернетическим языком, когда в их голове есть алгоритм такого перехода.

8. Дети рождаются на свет с готовой способностью представлять в виде образов определенные элементы наличной ситуации. Они также рождаются со способностью к воссозданию по памяти недавно пережитых или желательных состояний в качестве целей, с элементарными способностями действовать в направлении этих целей.

9. Многие явления интеллекта, внешне похожие на стадии развития, можно объяснить, допустив, что дети приобретают новые способы перехода от наличных к желательным состояниям и что эти способы каким-то образом включаются в действие, обогащая интеллект.

Исходя из этих постулатов, на основе серии промежуточных рассуждений Р. Кейс приходит к следующим выводам, составляющим основу его собственной теории:

1. Главные изменения в мышлении ребенка в ходе его развития происходят за счет координации исполнительных структур, степень сложности которых одинакова, но функции и внутренняя форма различны. Второстепенные изменения производятся путем координации таких исполнительных структур, сложность, форма и функции которых одинаковы.

2. В процессе когнитивного развития ребенка происходят следующие типичные изменения:

а) одна структура становится частью другой;

б) ситуация, которая требует такого вхождения, репрезентируется в сознании как часть проблемы;

в) происходит объединение операций, и они включаются в структуру более высокого уровня как ее элемент, становятся ее циклом или подпрограммой;

г) для того чтобы вновь созданная структура функционировала нормально, определенные необходимые изменения происходят в каждом ее элементе, т. е. она как бы вся немного перестраивается.

3. Период от 2 до 5 лет вопреки Ж. Пиаже не предшествует появлению операций. Он представляет собой вполне самостоятельную стадию развития, со своей собственной последовательностью операциональных структур и собственным результатом развития.

4. Четыре основные класса интеллектуальных операций представляют собой: сенсомоторные операции, операции, направленные на выяснение отношений, измерительные операции и векторные операции (абстрактно-измерительные).

На характер концепции, представленной Р. Кейсом, очевидное влияние оказали достижения в области техники, технологии и структур, используемых при составлении программ обработки данных на ЭВМ. Автор попытался провести параллель между человеческим интеллектом и программами, по которым работают современные ЭВМ (понятия цикла, подпрограммы, вложения блоков программы и т. п.).

Темы и вопросы для обсуждения на семинарах

Тема 1. Генотипическая и средовая обусловленность развития ребенка

1. Значение решения проблемы генотипической и средовой обусловленности психики ребенка для обучения и воспитания детей.
2. Различные точки зрения на соотношение генотипических и средовых факторов в развитии детей.
3. Теория культурно-исторического развития высших психических функций по Л. С. Выготскому.
4. Основные направления в развитии поведения и психики ребенка.
5. Зависимость психического развития от уровня организации живых существ.

Тема 2. Основные понятия и общие вопросы детского развития

1. Понятие сензитивного периода развития.
2. Представление о движущих силах, условиях и факторах развития.
3. Понятия ведущей деятельности и ведущего типа общения.
4. Взаимосвязь развития организма, поведения, познавательных процессов и личности ребенка.
5. Развивающее значение сюжетно-ролевьгх игр.
6. Семиотическая функция, ее формирование и значение для развития ребенка.
7. Язык, речь и развитие мышления ребенка.

Тема 3. Периодизация возрастного развития

1. Непрерывная и дискретная точки зрения на процесс развития.
2. Эмпирическая и теоретическая периодизация развития.
3. Периодизация психического развития детей по Д. Б. Эльконину.
4. Кризисы возрастного развития.

Тема 4. Развитие детского мышления

1. Концепция развития детей и мышления по Л. С. Выготскому.
2. Развитие диалогической формы речи и ее влияние на мышление.
3. Теория развития детского интеллекта по Ж. Пиаже.
4. Дальнейшее развитие теории Ж. Пиаже в работах Паскуале – Леона и Р. Кейса.
5. Теория интеллектуального развития ребенка по Дж. Брунеру.

Темы для рефератов

1. Генотипическое и средовое влияние на развитие в различных психологических теориях.
2. Система научных психологических понятий, описывающих процесс развития.
3. Периодизация детского познавательного и личностного развития.
4. Теории интеллектуального развития ребенка.

Темы для самостоятельной исследовательской работы

1. Классификация и особенности различных сензитивных периодов развития в жизни ребенка.
2. Комплексное описание процесса развития, включая его биологические, познавательные, личностные и поведенческие аспекты.
3. Сравнительный анализ эмпирических и теоретических представлений о периодизации развития детей.
4. Информационно-когнитивные теории интеллектуального развития.
5. Зависимость развития мышления от становления диалогической и монологической речи.

Литература

I

Асеев В. Г. Возрастная психология: Учебное пособие. – Иркутск, 1989. *(Теория психического развития ребенка: 32–50.)*

Берне Р. В. Развитие Я-концепции и воспитание. – М., 1986. *(Формирование и развитие Я-концепции: 67–95.)*

Валлон А. Психическое развитие ребенка. – М., 1967. *(Ребенок и взрослый: 19–24. Факторы психического развития ребенка: 38–48. Деятельность ребенка и его развитие: 49–58 Игра и развитие ребенка: 58–64. Развитие эмоций: 116–125. Развитие движений: 125–151. Развитие мышления и речи: 151–179.)*

Выготский Л. С. Педагогическая психология. – М., 1991. *(Биогенетический закон: 100–102. Психологическое значение игры: 123–128. К вопросу о периодизации детского развития: 245–249. Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте: 374–410.)*

Выготский Л. С. Собрание сочинений: В 6 т. – М., 1984. – Т. 4. *(Проблема возраста: 244–269.)*

Гальперин П. Я., Запорожец А. В., Карпова С. Н. Актуальные проблемы возрастной психологии. – М., 1978. *(Условия и движущие силы психического развития ребенка: 10–16 Возрастные периоды психического развития ребенка: 17–20 Особенности различных видов*

детской деятельности и их роль в психическом развитии ребенка: 20–37 Специфика психического развития в онтогенезе (к истории вопроса): 51–92.)

Исследование развития познавательной деятельности. – М., 1971. *(О познавательном развитии: 25–99. Построение понятий у детей: 172–192, 208–223.)*

История зарубежной психологии. 30–60-е годы XX века. Тексты. – М., 1986. *(Теория Пиаже: 232–292.)*

Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения: В 2 т. – М., 1983. – Т. 1. *(К теории развития психики ребенка: 281–302.)*

Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. – М., 1981. *(Принципы психологического развития ребенка и проблема умственной недостаточности: 538–557.)*

Обухова Л. Ф. Концепция Жана Пиаже: за и против. – М., 1981. *(Основы теории Ж. Пиаже: 9–25. Учение Ж. Пиаже об эгоцентрической позиции ребенка: 34–42. От действия к мысли (в учении Ж/ Пиаже): 42–53. Факторы интеллектуального развития ребенка: 53–56. Стадии интеллектуального развития ребенка (по Ж. Пиаже): 56–64. Сенсомоторный период развития (по Пиаже): 64–76 Становление внутреннего плана интеллектуальной деятельности (по Пиаже): 76–85. Анализ концепции Ж. Пиаже: 134–190.)*

Пиаже Жан. Избранные психологические труды. Психология интеллекта. Генезис числа у ребенка. Логика и психология. – М., 1969. *(Социальные факторы интеллектуального развития: 210–221.)* Проблемы дошкольной игры: психолого-педагогический аспект. – М, 1987. *(Роль игры в развитии личности ребенка: 140–183.)*

Проскура Е. Ф. Развитие познавательных способностей дошкольника. – Киев, 1985. *(Обучение и умственное развитие ребенка: 9–20.)*

Психология и педагогика игры дошкольника (материалы симпозиума). – М., 1966. *(Игра и развитие ребенка (А. В.Запорожец): 5–10. Основные вопросы теории детской игры (Д. Б. Эльконин): 11–37.)*

Развитие личности ребенка. – М., 1987. *(Язык и общение детей: 74–98 Когнитивное развитие: 99–130. Интеллект и достижения детей: 131–150.)*

Развитие общения дошкольников со сверстниками. – М., 1989. *(Роль и функции общения со сверстниками в психическом развитии детей: 6–16.)*

Развитие творческой активности школьников. – М., 1991. *(Развитие диалога и его влияние на формирование мышления: 10–34.)*

Раншбург И., Поппер П. Секреты личности. – М., 1983. *(Развитие мышления и речи у детей: 41–66.)*

Эльконин Д. Б. Психология игры. – М., 1978. *(История возникновения ролевой игры: 33–64. Теория игры: 65–138.)*

Эльконин Д. Б. Детская психология (развитие ребенка от рождения до семи лет). – М., 1960. *(Проблема психического развития ребенка: 5–22.)*

Эльконин Д. Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопросы психологии. – 1971. – № 4. – С. 6–20.

II

Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды: В 2 т. – М., 1980. – Т. 2. *(Развитие детского самосознания: 103–127.)*

Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды: В 2 т. – М., 1980. – Т. 1. *(Возрастная периодизация жизненного цикла человека: 89–95.)*

Брунер Д. С. Психология познания: за пределами непосредственной информации. – М., 1977. *(Умения и навыки в детском возрасте: 242–273. Воображение у детей: 304–319.)*

Бурменская Г. В., Обухова Л. Ф., Подольский А. А. Современная американская психология развития: учебное пособие. – М., 1986. *(Общая характеристика американской психологии развития: 7–13. Основные этапы становления американской психологии развития: 14–32. Предмет и основные понятия американской психологии развития: 33–45. Экологический подход к развитию: 92–106. Социальное научение: 46–69. Познавательное развитие: 69–91.)*

Возрастная и педагогическая психология / Под ред. М. В. Гамезо и др. – М., 1984. *(Факторы и движущие силы психического развития ребенка: 47–52. Обучение и развитие: 53–55. Периодизация развития: 55–62.)*

Возрастная и педагогическая психология / Под ред. А. В. Петровского. – М., 1979. *(Условия психического развития и его направления: 21–30.)*

Выготский Л. С. Педагогическая психология. – М., 1981. *(Воспитание памяти: 174–182. Воспитание воображения: 186–190. Воспитание мышления: 207–214 Педагогическое значение упражнений в формировании привычек: 306–310. Развитие житейских и научных понятий в школьном возрасте: 410–430.)*

Гуревич К. М. Индивидуально-психологические особенности школьников. – М., 1988. *(Психология индивидуальных различий: 12–24.)*

Запорожец А. В. Избранные психологические труды: В 2 т. – М., 1986. – Т. 1. *(Учение Ж. Пиаже и психическое развитие ребенка: 216–221. Проблемы развития психики ребенка: 223–232. Возрастные периоды психического развития ребенка: 233–235, 248–257. Роль деятельности в психическом развитии ребенка: 235–247.)*

Зик К. Ребенок и его мир: Советы по умственному развитию детей до 6 лет. – М., 1985. *(Деятельность ребенка как средство его умственного развития: 5–12.)*

Карандашев Ю. Н. Развитие представлений у детей: Учебное пособие. – Минск, 1987. *(Возрастная динамика развития представлений: 74–87.)*

Карпова С. Н., Лысюк Л. Г. Игра и нравственное развитие школьников. – М., 1986. *(Игра и ее роль в психическом развитии ребенка: 4–13. Нравственное развитие ребенка-дошкольника: 13–28.)*

Клаус Г. Введение в дифференциальную психологию учения. – М., 1987. *(Развитие познавательной деятельности ребенка: 119–160.)*

Котырло В. К. Развитие волевого поведения у дошкольников. – Киев, 1971. *(Формирование произвольного (волевого) поведения у ребенка: 78–98. Условия развития волевого поведения ребенка: 145–161.)*

Лейтес Н. С. Способности и одаренность в детские годы. – М., 1984. *(Возрастные предпосылки способностей и творчества: 12–15, 43–47.)*

Лейтес Н. С. Умственные способности и возраст. – М., 1971. *(Возрастное развитие способностей: 129–220.)*

Линден Ю. Обезьяны, человек и язык. – М., 1981. *(Проблема развития языка у детей: 40–53.)*

Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения. – М., 1986. *(Возникновение общения у ребенка: 30–75.)*

Лисина М. И., Силвестру А. И. Психология самопознания у дошкольников. – Кишинев, 1983. *(Развитие самосознания у дошкольников: 29–59.)*

Мелхорн Г., Мелхорн Х.-Г. Гениями не рождаются. – М., 1989. *(Воспитание способностей: 147–153.)*

Моргун В. Ф., Ткачева Н. Ю. Проблема периодизации развития личности. – М., 1981. *(Понятие периодизации в психологии: 33–55. Периодизация развития личности: 55–67.)*

Мухина В. С. Детская психология: Учебник для студентов педагогических институтов. – М., 1985. *(Теоретические вопросы психологии развития детей: 28–52. Игра как ведущий вид деятельности в дошкольном возрасте: 115–130.)*

Общение и речь: развитие речи у детей в общении со взрослыми. – М., 1985. *(Влияние эмоционального общения на возникновение первых слов у детей: 99–118.)*

Одаренные дети. – М., 1991. *(Психологические основы работы с одаренными детьми: 257–319.)*

Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста. – М., 1986. *(Об эмоциях и их развитии у ребенка: 7–32.)*

Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: В 2 т. – М, 1989. – Т. 1. *(Развитие мышления ребенка: 400–442. Развитие речи у детей: 460–482.)*

Салмина Н. Г. Знак и символ в обучении. – М., 1988. *(Формирование знаково-символической деятельности: 211–257.)*

Слобин Д., Грин Дж. Психолингвистика. – М., 1976. *(Языковое развитие ребенка: 83–121.)*

Становление речи и усвоение языка ребенком. – М., 1985. *(Психолингвистический анализ некоторых этапов доречевого периода: 6–20.)*

Субботский Е. В. Как рождается личность (некоторые психологические аспекты формирования личности ребенка). – М., 1978. *(У истоков морали: 33–56.)*

Фельдштейн Д. И. Психология развития личности в онтогенезе. – М., 1989. *(Периодизация и уровни развития личности в онтогенезе: 125–195.)*

Эльконин Д. Б. Детская психология (развитие ребенка от рождения до семи лет). – М., 1960. *(Методы исследования психического развития детей: 23–30.)*

Эльконин Д. Б. Психология игры. – М., 1978. *(Игра и психическое развитие: 271–288.)*

III

Блонский П. П. Избранные педагогические и психологические сочинения. Том второй. – М., 1979. *(Развитие мышления школьника: 5–118.)*

Венгер Л. А. Восприятие и обучение. (Дошкольный возраст.) – М., 1969. *(Развитие восприятия (постановка проблемы и история): 3–73. Развитие восприятия (обобщение научных данных): 213–291.)*

Возрастные и индивидуальные особенности образного мышления учащихся. – М., 1989. *(Возрастные особенности образного мышления: 42–69.)*

Дьяченко О. М., Лаврентьева Т. В. Психическое развитие дошкольников. – М., 1984. *(Психология игры дошкольников: 35–43.)*

Исенина Е. И. Дословесный период развития речи у детей. – Саратов, 1986. *(Генезис языковых функций в дословесной коммуникации у детей: 45–58.)*

Исследование развития познавательной деятельности. – М, 1971. *(Мышление детей школьного возраста в разных культурах: 272–306.)*

Калмыкова З. И. Продуктивное мышление как основа обучаемости. – М., 1981. *(Возрастные особенности продуктивного мышления школьников: 99–108.)*

Лейтес Н. С. Способности и одаренность в детские годы. – М., 1984. *(Индивидуальные различия в способностях: 54–59. Прогнозирование развития способностей: 59–68.)*

Микулинская М. Я. Развитие лингвистического мышления учащихся. – М., 1989. *(Показатели развития лингвистического мышления учащихся: 102–124.)*

Мухина В. С. Изобразительная деятельность ребенка как форма усвоения социального опыта. – М., 1981. *(Основные вопросы теории детского рисования: 7–58. Развитие детского рисунка как специфического знака: 59–170. Детский рисунок как документ эпохи: 170–217.)*

Психолингвистика. Сборник статей. – М., 1984. *(Как маленькие дети употребляют свои высказывания: 353–366.)*

Якобсон П. М. Эмоциональная жизнь школьника. – М., 1966. *(Об изменениях в эмоциональной сфере человека: 10–18.)*

Глава 3. Психическое развитие ребенка младенческого возраста

Краткое содержание

Врожденные формы психики и поведения. Значение точного знания врожденных форм психики и поведения, законов их естественного, генетически детерминированного развития для правильного обучения и воспитания детей. Беспомощность человеческого младенца, длительный период его зависимости от людей. Рефлекторные, генотипически обусловленные движения младенца. Автоматическое включение сразу после рождения в работу основных органов чувств: зрения, слуха, осязательного, двигательного анализаторов, рецепторов вкуса. Врожденные механизмы зрительного и слухового восприятия у младенца. Прирожденная способность к сложным реакциям, сочетающим в себе работу органов чувств и мышц. Анатомо-физиологическая характеристика и функционирование мозга ребенка в период новорожденности.

Двигательная активность ребенка. Быстрый прогресс двигательной активности ребенка в течение первого года жизни. Освобождение рук от функций локомоции и приобретение способности к прямохождению. Развитие зрения и наглядно-действенного мышления на основе ручных движений. Помесячное совершенствование движений ребенка в течение первого года жизни. Возможность ускоренного развития движений под влиянием обучения. Особенности формирования манипулятивно-исследовательских движений рук ребенка на первом году жизни. Начало имитационных движений во втором полугодии жизни, их значение для дальнейшего обучения и воспитания ребенка. Появление указательного жеста, его роль в психическом развитии.

Восприятие и память у младенцев. Особая роль зрения и его развитие у детей в первые месяцы жизни. Восприятие младенцем человеческого лица. Комплекс оживления. Развитие слухового анализатора. Специфическая реакция младенца на человеческий голос. Ориентировочно-исследовательская активность младенца. Память у ребенка в первые месяцы жизни. Совершенствование манипулятивных ручных движений. Появление согласованных, скоординированных действий, связанных с различными анализаторами. Специфические ошибки восприятия и действия, совершаемые детьми в первые месяцы жизни, их объяснение. Способность младенца к различению элементарных и сложных сенсорных воздействий. Классификация стадий развития сенсомоторного взаимодействия у младенцев по Ж. Пиаже. Начало образования у детей когнитивных схем.

Речь и мышление младенца. Независимое развитие речи и мышления в течение первого года жизни. Разные генетические предпосылки и направления развития речи и мышления. Особая реакция младенца на человеческую речь. Подражание и понимание речи. Появление связи слова с предметом. Соединение ориентировочно-исследовательской деятельности со словом. Возникновение совместной предметной деятельности ребенка и взрослого, опосредствованной речевым общением. Этапы развития активной речи и ее семантики у младенцев. Целостная картина формирования речи у детей с рождения до конца первого года жизни. Начало становления мышления. Связь образа предмета с действием, совершае-

мым в отношении его. Примеры из опытов Ж. Пиаже, иллюстрирующих особенности детского мышления.

Врожденные формы психики и поведения

Без точного знания того, с чем ребенок рождается на свет, без глубокого понимания процессов его естественного развития по биогенетическим законам трудно воссоздать полную и достаточно сложную картину развития ребенка, строить на ее основе обучение и воспитание.

Люди, окружающие младенца, помогают ему с рождения во всем. Они обеспечивают физический уход за организмом ребенка, обучают, воспитывают его, способствуют приобретению человеческих психологических и поведенческих черт, приспособлению к условиям общественного существования. Поддержка ребенка со стороны родителей и взрослых начинается с рождения и продолжается как минимум в течение полутора десятков лет до тех пор, пока ребенок не станет взрослым и не сможет вести независимый, самостоятельный образ жизни. Но и современному взрослому человеку для того, чтобы оставаться человеком и развиваться как человек, нужна постоянная поддержка со стороны других людей, общение и взаимодействие с ними. Без этого он быстро деградировал бы как личность.

Вместе с тем младенец уже при рождении обладает немалым запасом практически готовых к употреблению, сложных сенсорных и двигательных способностей – *инстинктов,* позволяющих ему приспосабливаться к миру и быстро прогрессировать в своем развитии. У новорожденного с рождения, например, имеется немало сложных движений, развивающихся в основном по генетически заданной программе в процессе созревания организма, в том числе рефлекторных, возникающих сразу и без специального обучения с первых часов жизни под воздействием соответствующих внутренних и внешних стимулов, закодированных в качестве ключевых в программах развития этих движений. При рождении у младенца имеются ощущения всех модальностей, элементарные формы восприятия, памяти, благодаря которым становится возможным его дальнейшее познавательное и интеллектуальное развитие. Они представляют собой генетически заданные структуры или блоки сенсорных систем, из которых непосредственно или при незначительной прижизненной модификации строятся более сложные познавательные структуры. В число таких базовых элементов восприятия можно включить, например, механизмы зрительного, слухового и мышечного сосредоточения, слежения за объектами, их сличения, локализации в пространстве, сохранения в памяти, обработки в мозге следов их воздействий.

Младенец, которому от рождения всего лишь 1–2 дня, уже способен *различать химические вещества по вкусу.* Обоняние как один из древнейших и важнейших органов чувств начинает у него функционировать также сразу после рождения. Такими же особенностями обладают элементарное зрение, движения и слух.

В первые два месяца жизни ребенок демонстрирует способность к *рефлекторному повороту головы в ответ на прикосновение какого-либо предмета к уголку рта, сильно сжимает ладони при касании их поверхности, совершает общие некоординированные движения руками, ногами и головой.* У него имеется также способность зрительного слежения за движущимися объектами, поворота головы в их сторону. В родильных домах дети в первые дни их жизни инстинктивно поворачиваются лицом в сторону окна, из которого льется дневной свет.

Младенец способен различать вещества на вкус. Он определенно предпочитает сладкие жидкости другим и даже способен определить степень сладости. Новорожденный ощущает запахи, реагирует на них поворотом головы, изменениями в частоте сердцебиений и

дыхания. Эти двигательные и физиологические реакции аналогичны тем, которые наблюдаются у взрослых людей при повышенном внимании и особом интересе к чему-либо.

Следует также назвать, признав в качестве врожденных, группу процессов, способствующих *самосохранению и развитию детского организма.* Они связаны с регуляцией пищеварения, кровообращения, дыхания, температуры тела, обменных процессов и т. п. Несомненно врожденными являются сосательные, защитные, ориентировочные, хватательные, опорно-двигательные и ряд других рефлексов; все они отчетливо проявляются уже на втором месяце жизни ребенка.

Готовность к функционированию с рождения обнаруживают не только основные органы чувств, но и *головной мозг.* Количество нервных клеток в коре головного мозга у новорожденного почти такое же, как у взрослого человека, однако эти клетки еще незрелые, а связи между ними слабые. Созревание мозга и организма ребенка, их превращение в мозг и организм взрослого происходят в течение нескольких лет после рождения и заканчиваются только с поступлением в школу. Созревание и развитие мозга находится под прямым влиянием множества разнообразных внешних воздействий и впечатлений, которые получает ребенок от окружающей среды.

Проведенные исследования обнаружили, что в мозге ребенка, с момента рождения которого прошло не более полутора суток, можно зарегистрировать различные электрические потенциалы, возникающие в ответ на воздействия цветовых раздражителей на орган зрения. К этому времени мозг уже в состоянии формировать условные рефлексы.

Применительно к младенцу важно знать не только врожденные формы психики и поведения, но и процесс естественного развития организма. Особое значение имеет развитие движений в первые месяцы жизни.

Двигательная активность ребенка

Моторика младенца с рождения имеет довольно сложную организацию. Она включает в себя множество механизмов, предназначенных для регуляции позы. У новорожденного нередко проявляется повышенная двигательная активность конечностей, которая имеет положительное значение для формирования в будущем сложных комплексов координированных движений.

Развитие движений ребенка в течение первого года жизни идет очень быстрыми темпами, причем прогресс, достигаемый в этом отношении за двенадцать месяцев, поразителен. Из практически беспомощного существа, располагающего ограниченным набором элементарных общих врожденных движений рук, ног и головы, ребенок превращается в маленького человека, не только легко стоящего на двух ногах, но относительно свободно и самостоятельно передвигающегося в пространстве, способного одновременно с движениями ног выполнять сложные манипулятивные движения руками, освобожденными от локомоции (функции обеспечения передвижения в пространстве) и предназначенными для исследования окружающего мира.

В младенческом возрасте быстро формируются двигательные навыки детей, особенно сложные, сенсорно скоординированные движения рук и ног. Эти движения в дальнейшем играют весьма существенную роль в становлении познавательных и интеллектуальных способностей ребенка. Благодаря движениям рук и ног ребенок получает значительную часть информации о мире, на движениях рук и ног учится видеть по-человечески глаз. Сложные ручные движения входят в первичные формы мышления и становятся его неотъемлемой частью, обеспечивая совершенствование интеллектуальной деятельности человека.

Большая *импульсивная активность* рук ребенка наблюдается уже в первые недели его жизни. Эта активность включает размахивание руками, хватание, движения кисти. В 3–4

месяца ребенок начинает тянуться рукой за предметами, сидит с поддержкой. В 5 месяцев он уже захватывает неподвижные предметы рукой. В 6 месяцев ребенок сидит на стуле с поддержкой и может хватать движущиеся, качающиеся предметы. В 7 месяцев он сидит без поддержки, а в 8 садится без посторонней помощи. В возрасте около 9 месяцев младенец стоит с поддержкой, ползает на животе, а в 10 ходит с поддержкой и ползает, опираясь на руки и колени. В 11 месяцев ребенок уже стоит без поддержки, в 12 ходит, держась за руку взрослого, а в 13 – ходит самостоятельно. Таков поразительный прогресс двигательной активности в течение одного года с момента рождения ребенка. Заметим, что при специальном обучении дети могут овладевать соответствующими двигательными навыками гораздо раньше, чем обычно.

Все предметы ребенком примерно до семимесячного возраста захватываются почти одинаково. После семи месяцев можно наблюдать, как движения рук, и в частности кисти ребенка, постепенно начинают приноравливаться к особенностям захватываемого предмета, т. е. приобретают предметный характер. Вначале такое приспособление наблюдается в момент непосредственного контакта руки с предметом, а после 10 месяцев приспособление руки и кисти осуществляется заранее, еще до касания предмета, только на основе его зрительно воспринимаемого образа. Это свидетельствует о том, что образ предмета начал активно управлять движениями рук и регулировать их, т. е. о том, что у ребенка возникла *сенсомоторная координация.*

Согласованные действия рук и глаз начинают появляться у ребенка довольно рано, задолго до того момента, когда возникает четкая сенсомоторная координация. Ребенок схватывает в первую очередь те предметы, которые попадаются ему на глаза, и это отмечается уже на втором-третьем месяце жизни. На следующем этапе, относящемся к возрасту от 4 до 8 месяцев, система скоординированных зрительно-моторных движений усложняется. В ней выделяется фаза предварительного слежения за объектом до того, как он будет схвачен. Кроме того, ребенок начинает зрительно и двигательно предвосхищать траекторию перемещения предметов в пространстве, т. е. прогнозировать их движение.

Одним из первых младенец усваивает хватание и удерживание предметов в руке, пытаясь приблизить их ко рту. Возможно, что в этом своеобразном действии проявляется *атавизм,* связанный с тем, что у многих животных основным органом манипулирования и исследования окружающего мира были челюсти.

Сначала ребенок схватывает случайно оказавшиеся под рукой предметы, которые она встречает на пути своего естественного следования. Затем движения руки становятся более целенаправленными и управляемыми образом зрительно воспринимаемого предмета, находящегося на некотором расстоянии от ребенка. Младенец ловит его, манипулирует им, обращая внимание на свойства этого предмета. Наиболее яркие и привлекательные свойства предметов он начинает воспроизводить при помощи повторных движений. Например, он трясет погремушку для того, чтобы воспроизвести издаваемый ею звук; бросает предмет на пол с целью проследить траекторию его падения; стучит одним предметом о другой, чтобы еще раз услышать характерный звук. В этом возрасте ребенок, по-видимому, уже начинает понимать, что воспроизведение движений способно еще раз воссоздать желательный результат. Здесь мы, вероятно, имеем дело с началом формирования *произвольных движений,* и все это относится к первому полугодию жизни.

На втором полугодии дети начинают *подражать движениям взрослых,* повторять их и тем самым оказываются практически подготовленными к началу научения путем подражания (викарное научение). Ранее сформировавшиеся движения глаз играют ориентировочно-исследовательскую роль в совершенствовании сложных ручных движений. С помощью зрения ребенок изучает окружающую действительность, контролирует свои движения, благодаря чему они становятся более совершенными и точными. Глаз как бы «обучает» руку,

а с помощью ручных движений в предметах, которыми манипулирует ребенок, открывается больше новой информации. Зрение и движения рук становятся далее основным источником познания ребенком окружающей действительности.

К концу младенческого возраста у ребенка возникает особая форма движения, служащая средством направления внимания взрослого человека и управления его поведением с целью удовлетворения актуальных потребностей ребенка. Это в первую очередь *указательный жест,* адресованный взрослому, сопровождающийся соответствующей мимикой и пантомимикой. Ребенок указывает взрослому рукой на то, что его интересует, рассчитывая на помощь взрослого.

Восприятие и память у младенцев

Из всех органов чувств главнейшее значение для человека имеет *зрение.* Оно первым начинает активно развиваться в самом начале жизни. Уже у месячного ребенка можно зафиксировать следящие движения глаз. Сначала такие движения осуществляются в основном в горизонтальной плоскости, потом появляется слежение по вертикали и, наконец, к двухмесячному возрасту отмечаются элементарные криволинейные, например круговые, движения глаз. Зрительное сосредоточение, т. е. способность фиксировать взор на предмете, появляется на втором месяце жизни. К концу его ребенок может самостоятельно переводить взгляд с одного предмета на другой.

Младенцы первых двух месяцев жизни большую часть времени бодрствования занимаются рассматриванием окружающих предметов, особенно тогда, когда они накормлены и находятся в спокойном состоянии. Вместе с тем зрение, по-видимому, является чувством, наименее развитым при рождении (имеется в виду тот уровень развития, которого зрение может достичь у взрослого человека). Хотя новорожденные в состоянии следить глазами за движущимися объектами, однако вплоть до 2–4-месячного возраста их зрение является относительно слабым.

Достаточно хороший уровень развития движений глаз можно отметить у ребенка примерно к трехмесячному возрасту. Процесс формирования и развития этих движений не полностью предопределен генетически, его скорость и качество зависят от создания соответствующей внешней стимулирующей среды. Глазные движения детей развиваются быстрее и становятся более совершенными при наличии в поле зрения ярких, привлекательных предметов, а также людей, совершающих разнообразные движения, за которыми может наблюдать ребенок.

Примерно со второго месяца жизни у ребенка отмечается способность к *различению простейших цветов,* а на третьем-четвертом месяцах – *формы предметов.* В две недели у младенца, вероятно, уже сформировался единый образ лица и голоса матери. Опыты, проведенные учеными, показали, что младенец проявляет очевидное беспокойство в том случае, если перед его взором появляется мать и начинает говорить «не своим» голосом или когда чужой, незнакомый человек вдруг «заговаривает» голосом матери (такая экспериментальная ситуация с помощью технических средств искусственно создавалась в ряде экспериментов с детьми младенческого возраста).

На втором месяце жизни младенец особым образом *реагирует на людей, выделяя и отличая их от окружающих предметов.* Его реакции на человека являются специфическими и почти всегда ярко эмоционально окрашенными. На улыбку матери в возрасте около 2–3 месяцев младенец реагирует также улыбкой и общей активизацией движений. Это называется комплексом оживления. Было бы неправильно связывать возникновение у ребенка комплекса оживления со зрительным восприятием хорошо знакомых лиц. Многие слепые с рождения дети также начинают улыбаться примерно в двух-трехмесячном возрасте, услы-

шав только голос своей матери. Установлено, что интенсивное эмоциональное общение взрослого с ребенком способствует, а редкое и бездушное препятствует развитию комплекса оживления и может привести к общей задержке психического развития ребенка.

Улыбка на лице ребенка возникает и поддерживается не сама собой. Ее появлению и сохранению способствует ласковое обращение матери с ребенком или заменяющего ее взрослого человека. Для этого выражение лица взрослого должно быть добрым, радостным, а его голос приятным и эмоциональным.

Первые элементы *комплекса оживления* появляются на втором месяце жизни. Это – замирание, сосредоточение, улыбка, гуление, причем все они вначале возникают как реакции на обращение взрослого к ребенку. На третьем месяце жизни эти элементы объединяются в систему и появляются одновременно. Каждый из них выступает как специфическая реакция на соответствующие воздействия взрослого и служит цели активизации общения ребенка со взрослым. На заключительном этапе его развития комплекс оживления демонстрируется ребенком всякий раз, когда у ребенка появляется потребность общения со взрослым.

К трех-четырехмесячному возрасту дети своим поведением отчетливо показывают, что они предпочитают видеть, слышать и общаться лишь со знакомыми людьми, как правило, с членами семьи. В возрасте около восьми месяцев ребенок проявляет состояние видимого беспокойства, когда в поле его зрения оказывается лицо незнакомого человека или когда он сам попадает в незнакомую обстановку, даже если в этот момент времени рядом с ним находится родная мать. Боязнь чужих людей и незнакомого окружения довольно быстро прогрессирует, начиная с восьмимесячного возраста и до конца первого года жизни. Вместе с ней растет и стремление ребенка постоянно находиться рядом со знакомым человеком, чаще всего с матерью, и не допускать долгой разлуки с ним. Наивысшего своего уровня эта тенденция возникновения страха перед чужими людьми и боязни незнакомой обстановки достигает примерно к 14–18 месяцам жизни, а затем постепенно уменьшается. В ней, видимо, проявляется инстинкт самосохранения в тот особо опасный для ребенка период жизни, когда его движения неуправляемы, а защитные реакции слабы.

Рассмотрим некоторые данные, которые характеризуют развитие восприятия предметов и памяти у детей в младенческом возрасте. Замечено, что такое свойство восприятия, как *предметность,* т. е. отнесенность ощущений и образов к предметам окружающей действительности, возникает к началу раннего возраста, около одного года. Вскоре после рождения ребенок способен различать тембр, громкость и высоту звуков. Способность запоминать и хранить образы в памяти в своих первичных формах также складывается у младенца в течение первого года жизни. До 3–4-месячного возраста ребенок, по-видимому, в состоянии *хранить образ воспринятого предмета* не более одной секунды. После 3–4 месяцев время сохранения образа увеличивается, ребенок *приобретает способность узнавать лицо и голос матери в любое время дня.* В 8–12 месяцев он *выделяет предметы в зрительном поле,* причем узнает их не только в целом, но и по отдельным частям. В это время начинается активный поиск предметов, внезапно исчезнувших из поля зрения, что свидетельствует о том, что ребенок сохраняет образ предмета в долговременной памяти, надолго выделяет его из ситуации и соотносит с ней, т. е. фиксирует объективные связи, существующие между предметами.

Специфика *ассоциативной памяти,* которая уже есть у детей младенческого возраста, состоит в том, что довольно рано они оказываются способными к созданию и сохранению временных связей между сочетаемыми раздражителями. Позднее, примерно к полутора годам, формируется долговременная память, рассчитанная на длительное хранение информации. Ребенок второго года жизни узнает знакомые предметы и людей через несколько недель, а на третьем году жизни даже через несколько месяцев.

А. В. Запорожец, известный отечественный исследователь детской психологии, описал процесс познавательного развития младенца следующим образом. Формирование хватательных движений у ребенка, начинающееся примерно с третьего месяца жизни, оказывает существенное влияние на развитие у него восприятия формы и величины предметов. Дальнейший прогресс в восприятии глубины у детей напрямую связан с практикой передвижения ребенка в пространстве и с действиями освобожденной от локомоторных функций руки. Сенсорные процессы, включаясь в обслуживание практических действий по манипулированию предметами, перестраиваются на их основе и сами приобретают характер ориентировочно-исследовательских перцептивных действий. Это происходит на третьем и четвертом месяцах жизни.

При изучении зрительного восприятия детей установлено, что стимулы, близко расположенные друг к другу в пространстве, объединяются ими в комплексы гораздо чаще, чем удаленные друг от друга. Это порождает типичные ошибки, которые совершают дети младенческого возраста. Ребенок может, например, схватить башню из кубиков за самый верхний кубик и очень удивиться, обнаружив, что только один кубик, а не вся башня в целом, оказался у него в руке. Ребенок этого возраста может также делать многочисленные и усердные попытки «взять» цветок с платья матери, не понимая того, что этот цветок составляет часть плоского рисунка. Замечено, что при восприятии предметов дети вначале ориентируются на их форму, а затем на их величину и только позднее – на цвет. Последнее происходит в возрасте около 2 лет.

Младенцам годовалого или близкого к этому возраста присущ отчетливо выраженный познавательный интерес к окружающему миру и развитая познавательная активность. Они способны сосредоточивать свое внимание на деталях рассматриваемых изображений, выделяя в них контуры, контрасты, простые формы, переходя от горизонтальных к вертикальным элементам рисунка. Младенцы проявляют повышенный интерес к цветам, у них весьма выражена ориентировочно-исследовательская реакция на все новое и необычное. Младенцы оживляются, воспринимая явления, отличные от тех, с которыми они уже встречались раньше.

Существует гипотеза, предложенная Ж. Пиаже, что у младенцев уже существует прототип схемы в форме элементарной способности упорядоченного отражения действительности в виде общих свойств, присущих ряду сходных, но не идентичных явлений. Об этом говорит тот факт, что многие годовалые дети различают группы предметов, объединенных по общим признакам: мебель, животных, еду, в том числе по изображениям.

Если на первом полугодии жизни ребенок обнаруживает способность узнавать предметы, то в течение второго полугодия жизни он демонстрирует возможность *восстановления образа предмета по памяти.* Простой и эффективный способ оценить умение ребенка воспроизводить образ заключается в том, чтобы спросить его, где находится известный ему предмет. Ребенок, как правило, начинает активно искать этот предмет поворотами глаз, головы, туловища. Выраженность этой способности от первого полугодия жизни к полутора годам постепенно возрастает. К концу этого срока время сохранения образа в памяти после того, как предмет был впервые увиден и спрятан, увеличивается до 10 сек.

Суммируя данные о сенсорном развитии детей первого года жизни, Ж. Пиаже выстроил следующую последовательность его стадий:

1. Стадия развития структур взаимодействия ребенка с неживыми предметами. Он включает в себя:

А. *Стадию операционной консолидации (1–4 месяца).* Ребенок при помощи простых движений глаз или рук пытается восстановить перцептивную или эмоциональную ситуацию, которая для него представляет интерес в познавательном или в эмоциональном плане. В каждом таком случае ребенок своими движениями стремится восстановить прежние ощу-

щения (например, движение глаз в сторону привлекательного объекта или движение руки ко рту).

Б. *Стадию операционной координации (4–8 месяцев).* Пример: движение чашки весов, увидев которое ребенок затем старается воспроизвести. Вообще, заметив интересное движение чего-либо, младенец почти моментально схватывает его, воспроизводит, наблюдая с большим любопытством за реакцией. В данном случае помимо движения, произведенного самим ребенком, возникает реакция слежения за этим движением.

В. *Бифокальная координация (8–12 месяцев).* Произвольное повторение одного и того же движения с разными частями объекта (нажатие левой чаши весов после того, как произведено движение правой). Если перед 4–8-месячным ребенком поставить барьер на пути следования к привлекательной для него цели, то ребенок не предпримет никаких попыток его устранить. 8–12-месячный ребенок убирает барьер довольно легко. Это значит, что он усматривает связь между двумя объектами: барьером и целью, предвидит результат действия с первым из объектов – барьером – как средство достижения второго – цели.

Г. *Усовершенствованная координация (12–18 месяцев).* Типичный пример – опыты В. Келера с использованием орудий. Здесь проявляется способность совершать движения с объектами – средствами (орудиями) в любую сторону, независимо от тех ручных движений, которые необходимы для непосредственного достижения цели.

Аналогичные подстадии можно выделить в развитии движений органа зрения, а также движений, связанных с едой и питьем, социальным взаимодействием и речью. Параллельно у детей формируются структуры, относящиеся к взаимодействию, с людьми, особенно способы невербального общения ребенка со взрослым, который ухаживает за ним. Выделим аналогичные стадии в этом процессе.

2. Стадии развития структур взаимодействия ребенка с окружающими людьми. Они содержат:

А. *Операционную консолидацию (1–4 месяца).* К концу этой стадии ребенок замечает отклонения от привычного для него поведения матери и предпринимает усилия, направленные на то, чтобы вызвать с ее стороны привычную реакцию. Если это не получается, то ребенок отворачивается и начинает заниматься чем-то другим. Данное поведение свидетельствует о том, что у ребенка начали складываться первичные намерения.

Б. *Операционная координация (4–8 месяцев).* Ребенок совершает намеренные действия для того, чтобы с их помощью привлечь внимание матери или другого взрослого человека (тянет мать за волосы, трясет игрушкой, протягивает руки к матери и т. п.). Те действия, которые вначале преследовали определенную цель, теперь начинают играть роль сигналов, стимулов, преднамеренно вводимых в процесс общения и направленных на другого человека.

В. *Бифокальная операционная координация (8–12 месяцев).* Здесь структуры взаимодействия с неживыми объектами координируются со структурами взаимодействия с людьми (игра с матерью в какие-либо игрушки). Внимание ребенка одновременно сосредоточивается и на человеке, и на неживом объекте (игрушке).

Г. *Усовершенствованная координация (12–18 месяцев).* На этой стадии появляется имитация ребенком движений и действий, совершаемых другими людьми, ведется активный поиск интересных объектов с целью продемонстрировать их другому человеку.

Для того чтобы глубже понять, какого уровня развития достигает младенец в восприятии, необходимо обратиться к понятию *когнитивной схемы.* Схема – это главная единица восприятия, которая представляет собой след, оставленный в памяти человека воспринятой картиной и включающий в себя наиболее информативные, существенные для субъекта признаки. Когнитивная схема объекта или ситуации содержит в себе подробную информацию о наиболее важных элементах этого объекта или ситуации, а также о взаимосвязях этих

элементов. Способность создавать и сохранять когнитивные схемы есть уже у младенцев. Старшие дети формируют когнитивные схемы незнакомых объектов после того, как посмотрят на них в течение нескольких секунд. Чем взрослее ребенок, тем лучше он научается выделять информативные признаки воспринимаемого объекта и абстрагироваться от недостаточно информативных. Для того чтобы уловить настроение человека, дети смотрят ему в глаза, прислушиваются к его голосу. Одновременно они обучаются вести целенаправленный поиск нужных информативных элементов.

К концу первого года жизни относятся первые признаки наличия мышления у ребенка в форме *сенсомоторного интеллекта.* Дети этого возраста замечают, усваивают и в своих практических действиях используют элементарные свойства и отношения предметов. Дальнейший прогресс их мышления непосредственно связан с началом развития речи.

Речь и мышление младенца

Хотя развитие речи и мышления начинается в младенческом возрасте, тем не менее в течение первого года жизни формирование этих двух функций идет относительно независимыми путями, по своим собственным законам. Речь преимущественно развивается как средство общения на базе данной ребенку от рождения способности к эмпатии – пониманию эмоционального состояния другого человека по его мимике, жестам и пантомимике. Первичному развитию наглядно-действенного мышления предшествует становление манипулятивных движений рук, совершенствование работы органов чувств и формирование всех операционных структур, их координации, о которой писал Ж. Пиаже. Значительный вклад в дальнейшее развитие этой формы мышления вносит совершенствование ориентировочно-исследовательской деятельности младенцев.

Обычно развитие речи ребенка в течение первого года жизни происходит так. В первые месяцы жизни у младенца появляется *повышенный интерес к человеческой речи,* она выделяется в его восприятии из мира других звуков. В возрасте около 1 месяца новорожденный начинает *произносить какие-либо простые звуки* типа а-а, у-у, э-э. Около двух-четырех месяцев от рождения возникает *гукание,* затем – в 4–6 месяцев – *гуление, повторение простых слогов.* Во втором полугодии жизни появляется лепет, а в 9–10 месяцев в речи младенца замечаются *первые слова.* Голосовые реакции и соответствующие действия младенца чаще всего появляются в присутствии взрослого и возникают в ситуациях, где общение взрослого с ребенком целесообразно.

Способность к *хорошему пониманию речи* взрослого младенец демонстрирует во второй половине первого полугодия жизни. Это проявляется в том, что на отдельные слова и фразы он реагирует специфическими комплексами выразительных движений. Первоначально дети лучше понимают жесты, чем слова, и это, по-видимому, говорит о том, что способность к восприятию и правильному пониманию языка мимики и жестов является у человека врожденной. Начиная со второго полугодия жизни степень понимания ребенком речи взрослого начинает быстро увеличиваться.

В 6–6,5 месяцев ребенок *связывает воспринимаемый предмет с его именем.* Около 8 месяцев появляется отчетливая ориентировочно-исследовательская реакция в ответ на называние предмета: поворот головы в его сторону, продвижение в направлении предмета, захват его руками, рассматривание, манипулирование. Примерно в 10 месяцев наряду с эмоционально-жестовым и речевым общением у ребенка и взрослого появляется новая его форма – предметное общение. В ответ на называние взрослым какого-либо предмета ребенок берет его и протягивает взрослому. Такая форма общения является важной предпосылкой для развития в дальнейшем совместной предметной деятельности, в процессе которой дети усваи-

вают знания, формируют необходимые умения и навыки. Еще позднее, к началу обучения в школе, на этой основе возникает учебная, а затем и трудовая деятельность.

Успешность усвоения речи и понимания ее значительно возрастает, если наряду с собственно речевым общением ребенок имеет возможность активно манипулировать предметами, называемыми взрослым, самостоятельно изучать, исследовать их.

Активные *действия детей с предметами* возникают между 7 и 10 месяцами жизни. Примерно около года в деятельности ребенка появляется новый момент: он начинает исследовать предметы не только с помощью рук, но также и других предметов, употребляемых им в качестве орудий. Например, взяв в руки палочку, ребенок может прикасаться ею к другим предметам, воздействовать на них (толкать, двигать, переворачивать и т. п.).

Появление и развитие звуковой стороны речи ребенка можно проследить следующим образом. Уже на втором месяце жизни у самих детей различаются *звуки голоса,* свидетельствующие об особенностях их внутренних состояний, например звуки удовольствия или неудовольствия. Начиная с третьего месяца жизни появляются смех и проявление радости, которые к концу первого полугодия приобретают довольно устойчивый характер.

С семи месяцев жизни в голосе ребенка выделяется *интонация,* связанная с обращением, просьбой. С десяти месяцев появляются голосовые признаки настойчивости. Интонационное структурирование речи происходит в течение первого года жизни и является доминирующим направлением в ее развитии. На основе интонационного структурирования возникает возможность невербального общения взрослого и ребенка еще до того, как ребенок практически начинает овладевать человеческой речью. Первые произносимые им звуки речи несут в себе значительные отпечатки эмоциональной экспрессии.

Теперь рассмотрим, как идет развитие лексической стороны речи. В 4–8 месяцев ребенок начинает *произносить односложные слова* типа «баба», «мама». Около одного года эти слова приобретают определенный смысл, отнесенность к конкретному предмету или человеку (до этого времени они походили на обычный лепет). Заметим, однако, что качество и частота лепета ребенка в первом полугодии его жизни не предопределяют речевое развитие ребенка в более поздние годы. Во второй половине первого года жизни у младенцев появляется явное *намерение общаться с окружающими,* причем соответствующую потребность ребенок вначале выражает языком мимики и жестов. Младенцы знают и понимают гораздо больше слов, чем произносят.

Уровень понимания слов ребенком мало зависит от уровня развития у него продуктивной речи. Средний запас слов, используемых полуторагодовалыми детьми, равен примерно 50. Многие слова и их значения дети усваивают с помощью культурно отработанного «ритуала называния», который родители постоянно выполняют с того момента, когда ребенок начал самостоятельно произносить сочетания звуков, напоминающие слова. Поначалу дети приписывают словам иные значения, чем взрослые. Одно слово для ребенка может выражать мысль, заключенную для взрослого в целом предложении и даже в нескольких связанных друг с другом фразах. Иногда одновременно с фразовой насыщенностью слова наблюдается сужение детьми значений отдельных слов по сравнению с тем, как они употребляются взрослыми людьми.

Подведем итог сказанному, обозначив вслед за С. Н. Карповой основные этапы развития речи в младенческом возрасте.[14]

К концу первого – началу второго месяца жизни у ребенка возникает специфическая реакция на человеческую речь – особое *внимание* к ней, называемое слуховым сосредоточением.

---

[14] *Карпова С. Н.* Развитие ориентировки на речь и ее элементы // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. – Ч. II. – М., 1981.

На третьем месяце жизни в ответ на речевые обращения взрослого у ребенка появляются *собственные речевые реакции,* входящие в состав известного «комплекса оживления». Вначале ребенок произносит короткие отрывистые звуки. Затем у него появляются протяжные, певучие и тихие звуки, которые преимущественно воспроизводят интонацию взрослых. Позднее возникает ритмическое и звуковое речевое подражание. В это время звуки, произносимые ребенком, еще выражают его эмоциональные состояния и связаны в основном со сферой эмоционального общения со взрослым.

Примерно с четырех месяцев ребенок начинает *различать высказывания взрослых по интонации,* что свидетельствует о том, что он уже умеет пользоваться речью как средством эмоциональной коммуникации (общения).

На шестом месяце жизни ребенок *ориентируется не только на эмоциональный тон и характер высказывания,* но также и на другие его признаки, например на ритмику. Одновременно возрастает фонетическая организованность собственных звуков ребенка.

Между четвертым и шестым месяцами жизни ребенок переходит к *лепету,* который представляет собой следующий шаг в развитии активной речи. К концу первого полугодия жизни наряду с эмоциональным общением возникает и обособляется предметное общение.

Во втором полугодии жизни ребенок начинает пользоваться *«псевдословами»* – сочетаниями звуков, которые выполняют номинативную, или сигнальную, функцию и еще не обладает постоянными обобщенными значениями.

С 8–9 месяцев ребенок *произносит звуки, а затем и целые слова по заданному взрослым образцу.*

Лишь к концу первого года жизни ребенок усваивает *семантику слова* как целостный комплекс физических звуков, имеющих некоторый обобщенный смысл.

К концу первого года жизни ребенок точно понимает в среднем примерно 10–20 слов и определенным образом реагирует на них. В ответ на произнесение взрослым названия предмета он, например, поворачивает голову в сторону этого предмета и активно ищет его. Младенец 7–8-месячного возраста способен выполнять простые движения по словесной инструкции, выбирать один предмет из двух-трех находящихся в поле его зрения, не только начинать, но и прекращать начатое действие по словесной инструкции. Последнее наблюдается примерно в 10–12 месяцев. Данные факты свидетельствуют о том, что ребенок начал активно овладевать номинативной и прагматической функциями речи.

Рассмотрим теперь, как идет развитие познавательной сферы младенца, подготавливающее формирование интеллекта ребенка. Новорожденные младенцы не включены в практическую деятельность, они только общаются со взрослыми, а в период бодрствования, находясь в одиночестве, изучают при помощи органов чувств свое ближайшее окружение. С помощью рук, отчасти ног, они манипулируют находящимися в пределах их досягаемости предметами, т. е. вырабатывают умения и навыки, которые впоследствии оказываются включенными в процесс решения практических сенсомоторных задач.

По мнению Дж. Брунера, ребенок младенческого возраста познает окружающий мир главным образом благодаря привычным действиям, с помощью которых он на этот мир практически воздействует. Со временем, как правило, уже за пределами младенческого возраста, мир оказывается представленным ребенку еще и в образах, сравнительно свободных от действий, а далее и в понятиях.

Вплоть до конца первого года жизни узнавание объектов ребенком зависит не столько от характера самих этих объектов, сколько от того, какие действия они вызвали. В этом возрасте ребенок еще не способен четко дифференцировать образ предмета и реакцию на него. Приведем несколько примеров из наблюдений, сделанных Ж. Пиаже.

Пример 1. Ребенок семи месяцев от роду теряет папиросную коробку, которую он только что перед этим держал в руках и раскачивал взад и вперед. Уроненная коробка слу-

чайно падает так, что оказывается за пределами поля зрения младенца. Он сразу же подносит к глазам свою руку, где только что была коробка, и долго смотрит на нее с выражением удивления и разочарования. Затем, не считая, по-видимому, пропажу невосполнимой, ребенок вновь начинает размахивать рукой, хотя она пуста. После этого он повторно подносит руку к глазам и заглядывает в нее, как будто пытаясь этим движением заставить коробку появиться снова в руке. Здесь представление об объекте, вероятно, сливается с простым продолжением связанного с ним действия.

Пример 2. Ребенок – девочка шестимесячного возраста – лежит в колыбели и наблюдает за своими движениями. Она хватает ручками ткань, покрывающую стенки колыбели, тянет образовавшиеся складки на себя, но выпускает их. Движение повторяется несколько раз подряд. После того как в очередной раз ткань выскальзывает из руки, девочка, не разжимая кулачка, подносит руку к глазам и осторожно ее разжимает. Затем она внимательно смотрит на свои пальцы и, убедившись в том, что в ладони ничего нет, вновь повторяет движение. Все это происходит много раз подряд. По-видимому, для ребенка достаточно дотронуться до предмета, полагая, что он уже схвачен и находится в руке.

Во втором полугодии жизни ребенка возникает тесная связь между восприятием и действием. Первоначально действие ребенка совершается только при помощи рефлекторных движений органов чувств, например принимает форму «устремленного взгляда», обнаруживающегося в движениях глаз или ориентации головы. Позднее появляются схватывание рукой, захватывание ртом, удерживание в руке и т. п.

Образовавшаяся связь между восприятием и действием подготавливает развитие интеллектуальных операций, первыми элементарными проявлениями которых выступают сенсомоторные действия ребенка, направленные на поиск предметов и преодоление различных препятствий, возникающих на пути его продвижения.

Темы и вопросы для обсуждения на семинарах

Тема 1. Врожденные формы психики и поведения

1. Врожденная беспомощность младенца, ее положительные и отрицательные стороны.
2. Зависимость психического развития младенца от окружающих людей.
3. Рефлекторная природа врожденных движений ребенка.
4. Элементарные признаки готовности основных органов чувств к нормальному функционированию.
5. Инстинктивные формы поведения младенца.
6. Мозг ребенка в период новорожденности.

Тема 2. Двигательная активность ребенка

1. Освобождение рук от функции локомоции, переход к прямохождению.
2. Значение ручных движений для развития зрения и других психических функций.
3. Прогресс двигательной активности в течение первого года жизни ребенка.
4. Начало подражательных движений.
5. Появление указательного жеста и его значение для дальнейшего психического развития ребенка.
6. Возникновение индивидуальных различий в двигательной активности детей.

Тема 3. Восприятие и память у младенцев

1. Развитие зрения.
2. Совершенствование слухового и двигательного анализаторов.

3. Ориентировочно-исследовательская активность детей младенческого возраста.
4. Координация работы различных анализаторов в течение первого года жизни.
5. Классификация стадий сенсорного развития младенца по Ж. Пиаже.
6. Первые признаки формирования у ребенка когнитивных схем.

Тема 4. Речь и мышление младенца

1. Начало независимого развития мышления и речи.
2. Прогресс в раннем становлении речевой функции ребенка.
3. Появление связи слова с предметом.
4. Основные этапы речевого развития младенца.
5. Первые признаки формирования мышления.
6. Соединение действия и образа в процессе решения задач.
7. Развитие диалогических форм речи и мышления.

Темы для рефератов

1. Врожденные формы психики и поведения младенцев.
2. Развитие двигательной активности ребенка в течение первого года жизни.
3. Формирование восприятия и координированной работы различных анализаторов в младенческом возрасте.
4. Этапы становления речи у младенца.

Темы для самостоятельной исследовательской работы

1. Психолого-педагогические средства развития моторики у детей младенческого возраста.
2. Формирование сенсорных и моторных схем в течение первого года жизни.
3. Предпосылки к развитию мышления, возникающие к концу младенческого возраста.

Литература

I

Асеев В. Г. Возрастная психология: Учебное пособие. – Иркутск, 1989. *(Младенческий возраст: 50–56.)*

Бауэр Т. Дж. Р. Психическое развитие младенца. – М., 1979. *(Восприятие у младенцев: 27–164. Развитие движений у младенцев: 165–216 Познавательное развитие младенца (мышление): 217–291.)*

Брунер Д. С. Психология познания: за пределами непосредственной информации. – М., 1977. *(Формирование схем поведения у младенцев: 288–301.)*

Выготский Л. С. Собрание сочинений: В 6 т. – М., 1984. – Т. 4. *(Младенческий возраст: 244–269. Кризис первого года жизни: 318–340.)*

Карлсон Л. и др. Ребенок от 0 до 2 лет: развитие во взаимодействии с окружающими людьми. – М., 1983. *(Понимание взрослыми и детьми друг друга. Познание детьми окружающего мира. Самопознание. Режим жизни и привыкание к новым условиям. Игры маленьких детей.)*

Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения. – М., 1986. *(Возникновение общения у ребенка: 30–75. Развитие общения у детей в первые семь лет жизни: 75–103. Взаимоотношения ребенка с окружающими людьми: 106–120.)*

Мелхорн Г., Мелхорн Х.-Г. Гениями не рождаются. – М., 1989. *(Окружающая среда и развитие в младенческом возрасте: 135–138.) Развитие личности ребенка. – М., 1987. (Физическое и умственное развитие в младенчестве: 11–36.)*

Раттер М. Помощь трудным детям. – М., 1987. *(Младенчество и первый год жизни: 82–90.)*

Эльконин Д. Б. Детская психология (развитие ребенка от рождения до семи лет). – М., 1960. *(Психическое развитие ребенка на первом году жизни (период младенчества): 69–92.)*

Эльконин Д. Б. Психология игры. – М., 1978. *(Возникновение игры в онтогенезе ребенка (от рождения до 3 лет): 151–168.)*

II

Ананьев Б. Г., Рыбалко Е. Ф. Особенности восприятия пространства у детей. – М., 1964. *(Формирование восприятия пространства с рождения до конца раннего детства: 63–92.)*

Бернштейн Н. А. Очерки по физиологии движений и физиологии активности. – М., 1966. *(Моторное развитие ребенка от рождения до двух лет: 138–147.)*

Возрастная и педагогическая психология / Под ред. М. В. Гамезо и др. – М., 1984. *(Психология детей младенческого возраста: 63–64.)*

Возрастная и педагогическая психология / Под ред. А. В. Петровского. – М., 1979. *(Младенческий возраст: 37–41.)*

Восприятие (механизмы и модели). – М., 1974. *(Зрительный мир грудного ребенка: 351–366.)*

Дельгадо Х. Мозг и сознание. – М., 1971. *(Развитие сознания у новорожденного: 52–64.)*

Карандашев Ю. Н. Развитие представлений у детей: Учебное пособие. – Минск, 1987. *(Развитие представлений на первом году жизни: 14–24.)*

Лисина М. И., Капчеля Г. И. Общение со взрослыми и психологическая подготовка детей к школе. – Кишинев, 1987. *(Генезис общения у дошкольников: 5–43.)*

Мухина В. С. Детская психология: Учебник для студентов педагогических институтов. – М., 1985. *(Психическое развитие ребенка на первом году жизни: 53–73.)*

Никифоров Г. С. Самоконтроль человека. – Л., 1989. *(Самоконтроль у младенцев: 81–83.)*

Общение и речь: развитие речи у детей в общении со взрослыми. – М., 1985. *(Развитие речи у младенцев: 31–57.)*

Фонарев А. М. Развитие ориентировочных реакций у детей. – М., 1977.

Глава 4. Познание и поведение в раннем возрасте

Краткое содержание

Общая характеристика развития ребенка от одного года до трех лет. Особое значение раннего детства для психического и поведенческого развития детей. Прямохождение, речевое общение и предметная деятельность – основные достижения данного возраста. Овладение речью – главное новообразование раннего возраста. Продуктивная и репродук-

тивная предметная деятельность. Овладение семиотической функцией. Начало продуктивной и символической деятельности. Основные достижения в развитии ребенка раннего возраста.

Развитие речи у детей раннего возраста. Общность первоначальных и последующих шагов в развитии речи у всех детей. Основные этапы речевого развития от одного года до трех лет. Усвоение детьми фонетики и грамматики. Развитие синтаксической структуры речи. Совершенствование лексики и семантики детской речи. Начало проявления познавательной речевой активности в форме вопросов, адресованных взрослому. Основные пути усвоения языка в раннем детстве.

Появление предметной и игровой деятельности. Начальный этап развития предметной деятельности. Освоение правил пользования предметами домашнего обихода. Включение ориентировочно-исследовательских моментов в предметную деятельность детей. Возникновение подражания взрослым в предметной деятельности как предпосылка к началу имитационных игр. Становление творческой (изобразительной, конструкторской и др.) деятельности детей. Начало индивидуальных предметных игр, появление и развитие символической функции в игре. Совершенствование предметных игр детей с включением в них ориентировочно-исследовательских, конструктивных и сюжетно-ролевых моментов. Переход к групповым предметным и сюжетно-ролевым играм. Значение таких игр для психологического развития детей. Возникновение произвольности и целенаправленности в конструкторской деятельности детей. Дальнейшее развитие подражания.

Восприятие, память и мышление ребенка раннего возраста. Возникновение предвосхищения будущего результата действия как признака развития оперативной памяти. Переход от наглядно-действенного к наглядно-образному мышлению. Начало процесса активного экспериментирования во внешней действительности с целью ее более глубокого познания. Появление способности решать задачи методом догадки (инсайта). Два основных направления развития мышления в раннем детстве: формирование понятий и совершенствование интеллектуальных операций. Начальный этап соединения речи с мышлением. Выделение операций анализа и синтеза. Особенности развития наглядно-образного мышления на завершающем этапе раннего детства.

Общая характеристика развития ребенка от одного года до трех лет

Какой детский возраст требует наибольшего внимания к себе в плане предоставляемых возможностей для ускорения психического развития ребенка, использование или неиспользование которых может иметь серьезные последствия? С психолого-педагогической точки зрения это ранний детский возраст, от одного года до трех лет. По данным, которыми в настоящее время располагает психологическая наука, этот возраст является одним из ключевых в жизни ребенка и во многом определяет его будущее психологическое развитие.

Особое значение этого возраста объясняется тем, что он непосредственно связан с тремя фундаментальными жизненными приобретениями ребенка: прямохождением, речевым общением и предметной деятельностью. *Происхождение* обеспечивает ребенку широкую ориентацию в пространстве, постоянный приток необходимой для его развития новой информации. *Речевое общение* позволяет ребенку усваивать знания, формировать необходимые умения и навыки и через учителя, человека, владеющего ими, быстрее приобщаться к человеческой культуре. *Предметная деятельность* непосредственно развивает способности ребенка, в особенности его ручные движения. Каждый из этих факторов незаменим, а все они, вместе взятые, достаточны для разностороннего и полноценного психического и поведенческого развития маленького растущего человека.

Настойчивость, с которой дети учатся ходить, свидетельствует о том, что стояние на двух ногах и прямохождение доставляют детям непосредственное эмоциональное удовольствие. В физиологическом плане истоки такого стремления восходят к рефлекторным движениям младенца первых месяцев жизни, когда прикладывание ладони к ступням полусогнутых ног ребенка вызывает их автоматическое разгибание. Благодаря переходу к вертикальной походке ребенок получает возможность видеть дальше и больше вокруг себя. У него высвобождаются руки для манипулирования предметами, для ориентировочно-исследовательской деятельности и конструкторской, творческой работы.

Примерно к трем годам память, восприятие, воображение и внимание ребенка начинают приобретать человеческие свойства. Но главное состоит в том, что в данном возрасте ребенок овладевает тем умением, которое существенным образом влияет на его последующее поведенческое, интеллектуальное и личностное развитие. Речь идет о *способности понимать и активно пользоваться языком в общении с людьми.* Благодаря постоянному речевому взаимодействию со взрослыми ребенок из биологического существа к середине раннего детства превращается по своим поведенческим и психологическим качествам в человека, а к концу этого периода – в личность. Развитие познавательных процессов и речи помогает ребенку ускоренно приобретать знания, усваивать нормы и формы человеческого поведения.

Именно в раннем возрасте ребенок впервые открывает для себя тот замечательный факт, что все в мире людей имеет свое название. Через речь, которой ребенок практически овладевает в эти годы, он получает прямой доступ к важнейшим достижениям человеческой материальной и духовной культуры. Через речевое общение со взрослыми он приобретает в десятки раз больше информации об окружающем его мире, чем с помощью всех данных ему от природы органов чувств.

Для ребенка речь является не только незаменимым средством общения, но также играет важнейшую роль в *развитии мышления* и в саморегуляции поведения. Направленная с конца раннего детства не только на окружающих людей, но и на самого себя, речь позволяет ребенку овладевать собственным поведением и собственными психическими процессами, делать их в определенной степени произвольно регулируемыми. Без речи невозможны были бы ни человеческое восприятие действительности, ни человеческое внимание, ни развитая память, ни совершенный интеллект. Благодаря речи между взрослым и ребенком возникает деловое сотрудничество, становится возможным сознательное, целенаправленное обучение и воспитание.

Для того чтобы представить себе, как в раннем возрасте идет процесс развития предметной и игровой деятельности, начавшийся еще в младенчестве, необходимо расширить систему понятий, с помощью которых описываются данные виды жизнедеятельности. Мы будем далее называть продуктивной такую деятельность ребенка, которая содержит в себе попытку трансформировать и преобразовать воспринимаемую реальность. Такая деятельность включает в себя совокупность всех действий ребенка, за исключением тех, которые выполняют роль копирования действительности, например восприятие, подражание. В отличие от этого репродуктивной мы будем именовать деятельность, содержащую в себе попытку представить воспринимаемую реальность в том виде, в каком она непосредственно дана нашим органам чувств, без стремления субъекта трансформировать или преобразовать ее.

Оба вида деятельности определенным образом соотносятся с семиотической функцией, которую мы уже обсуждали в главе 2. Воспользуемся для представления связи продук-

тивной и репродуктивной деятельности с семиотической функцией следующей терминологией Ф. де Соссюра,[15] уточняющей ранее введенные нами понятия:

а) признаки – это указатели предметов, тесно связанные с самими предметами, на которые они указывают. Признаки являются частью самого предмета или его неотъемлемыми свойствами. Например, для ребенка звук голоса матери является признаком ее присутствия где-то поблизости;

б) символы – указатели, обозначающие предмет, но уже отдаленные, отличные от него и вместе с тем сохраняющие определенное сходство с самим предметом. К примеру, в детской игре белый камешек, похожий на кусочек хлеба, может представлять хлеб, а трава – овощи;

в) знаки – указатели, произвольным образом связанные с предметом, не имеющие с ним никакого внешнего или внутреннего сходства. Знак условен и всегда социален, т. е. является общим для многих людей, например буквы и цифры.

Конкретизируем также понятие семиотической функции. Ею в более строгом смысле слова, чем это делалось до настоящего времени, будем называть приобретаемую ребенком на втором году жизни способность представлять отсутствующий объект или непосредственно не воспринимаемое при помощи органов чувств событие с помощью символов, или знаков, т. е. указателей, отделенных от обозначаемых ими предметов или явлений. С семиотической функцией связаны символические игры, умственные образы и рисунки, подражание и моделирование действительности.

Переход от признаков к символам и знакам определенно связан с развитием подражания, которое на сенсомоторном уровне является способом представления кого-либо или чего-либо посредством реальных имитационных действий. Образы предметов в данном контексте выступают как их внутренняя, психологическая имитация. В свою очередь, они являются основой для межчеловеческого общения и приобретения речи.

Развитие речи у детей раннего возраста

Несмотря на то что по своей структуре и правилам язык представляет собой одно из наиболее сложных изобретений человечества, дети всех стран и народов с удивительной легкостью в раннем детстве усваивают его и овладевают речью, причем этот процесс начинается у всех детей одинаково и проходит одни и те же стадии. К возрасту около года ребенок *произносит отдельные слова;* примерно в два года он говорит двух-трехсловными предложениями; к четырем годам дети оказываются в состоянии разговаривать почти так же хорошо, как и взрослые.

Называть вещи своими словами ребенок начинает в возрасте около одного года. К этому времени дети обычно имеют уже довольно богатый опыт познания окружающей действительности с помощью органов чувств. У них сложились более или менее определенные представления о своих родителях, о пище, об окружающей обстановке, об игрушках. В этих условиях для начала освоения речи ребенку остается сделать не так уж много: связать имеющиеся у него образы с теми или иными сочетаниями звуков, неоднократно произносимыми взрослыми в его присутствии при наличии в поле зрения соответствующих предметов или явлений.

Из множества качеств, заключенных в слове как в понятии, дети поначалу усваивают далеко не все, а лишь отдельные свойства, характерные для того предмета, с которым первоначально это слово оказалось связанным в их восприятии. В дальнейшем по мере накопления опыта использования данного слова дети постепенно усваивают более глубокий, обоб-

[15] *Ф. де Соссюр* – известный швейцарский языковед.

щенный смысл понятия, отделяя существенное от несущественного в отображенных в нем признаках.

Следующий этап речевого развития приходится на возраст примерно от 1,5 до 2,5 лет. В это время дети научаются *комбинировать слова,* объединяя их в небольшие двух-трехсловные фразы, причем от таких фраз до целостных предложений они прогрессируют довольно быстро. Вторая половина второго года жизни ребенка характеризуется переходом к активной самостоятельной речи, направленной на управление поведением окружающих людей и на овладение собственным поведением.

Тем не менее примерно до 1,6–1,8 лет у ребенка развивается только понимание речи при еще весьма незначительном приросте активного словаря.

С 11 месяцев начинается также *переход от дофонемной к фонемной речи,* и этот процесс продолжается на втором, третьем и даже на четвертом году жизни. К трем годам ребенок в основном правильно применяет падежи, строит многословные предложения, внутри которых обеспечивается грамматическое согласование всех слов. Постепенное развитие грамматической структуры речи приводит к тому, что к трем годам ребенок овладевает практически почти всеми падежами и может с помощью служебных слов строить сложные предложения. Примерно в это же время возникает и сознательный контроль за правильностью собственного речевого высказывания со стороны ребенка и речи другого человека.

На втором году жизни резко возрастает интерес ребенка к окружающему его миру. Ребенок все хочет узнать, потрогать, увидеть, услышать. Особенно его интересуют названия предметов и явлений, и он то и дело задает взрослым вопрос: «Что это?» Получив ответ, ребенок не всегда удовлетворяется услышанным; он непременно хочет запомнить название и самостоятельно повторяет его, причем, как правило, заучивает название сразу, без особого труда вспоминая и воспроизводя его. Пассивный словарь ребенка в этом возрасте не намного отличается от активного, и их соотношение в трехлетнем возрасте составляет примерно 1:1,3.

Вначале ребенок пользуется *однословными предложениями,* выражающими собой какую-либо целую, законченную мысль. Такие слова-предложения возникают и называются почти всегда в связи с некоторой конкретной, зрительно воспринимаемой ситуацией. Затем появляются *предложения, состоящие из двух слов,* включающие как подлежащее, так и сказуемое. Смысл таких двухсловных предложений тот же самый: некоторая мысль или целостное высказывание.

В начальный период усвоения речи ребенок годовалого возраста реагирует на слова как на ситуацию в целом. Для него слово чаще всего связывается с обстановкой, а не с отдельными представляющими ее предметами. Внимательно наблюдая за действиями взрослого, произносящего слова, ребенок воспринимает мимику и жесты, реагируя на них, улавливая по ним смысл того, что говорит взрослый человек. Можно было бы сказать, что в самом начале обучения речи ребенок реагирует на слова примерно так же, как на них реагируют высшие животные, например антропоиды, дельфины и собаки.

Прежде всего ребенок усваивает словесные обозначения окружающих его вещей, затем имена взрослых людей, названия игрушек и, наконец, частей тела и лица. Все это – имена существительные, и они обычно приобретаются в течение второго года жизни. К двум годам нормально развивающийся ребенок понимает значения практически всех слов, относящихся к окружающим его предметам. Этому способствует постоянное и разнообразное общение взрослых с ребенком.

После полутора лет жизни ребенок начинает проявлять собственную активность в речевом общении и сам спрашивает названия окружающих его предметов. Вначале он пользуется языком мимики, жестов и пантомимики для постановки подобного рода вопросов, часто просто указывая взрослому рукой или пальцем на то, что его интересует, и ждет от

взрослого названия соответствующего предмета или явления. Затем к жесту добавляется вопрос ребенка, выраженный словом.

Любопытно, что ребенок, уже слышавший ранее название какого-либо предмета, иногда повторно обращается к взрослому с соответствующим вопросом, касающимся его. Если взрослый неправильно называет уже знакомый ребенку предмет, то ребенок не довольствуется таким ответом и повторяет свой вопрос до тех пор, пока не получит на него правильный ответ. Подобными вопросами ребенок раннего возраста как бы проверяет свои знания и запоминает интересующие его названия.

Около трех лет ребенок начинает внимательно прислушиваться к тому, что говорят взрослые между собой. Ему особенно нравится слушать рассказы, сказки, стихи. Это очень важный момент в речевом развитии ребенка. Он свидетельствует о том, что ребенок уже в состоянии познавать действительность не только непосредственно через органы чувств, но и в ее идеальном, понятийном отражении в языке.

До полутора лет ребенок в среднем усваивает от 30–40 до 100 слов и употребляет их крайне редко. После полутора лет наступает резкий скачок в развитии речи. К концу второго года жизни дети знают уже примерно 300, а к трехлетнему возрасту – 1200–1500 слов.

Большинство детей к двухлетнему возрасту имеют четкое представление о назначении окружающих их предметов домашнего обихода и личной гигиены, правильно их используют. Знакомясь с новыми предметами, дети прежде всего стараются определить их функции, задавая взрослому вопрос: «Как это называется?» В ответ на такой вопрос взрослый обычно не только называет предмет, но и показывает ребенку, как им правильно пользоваться.

После интонационного оформления голосовых реакций ребенка начинается процесс становления фонематического слуха. Он в основном завершается к двум годам, когда ребенок уже может различать слова, отличающиеся друг от друга всего лишь одной фонемой. Дальнейшее развитие процесса овладения речью включает ряд аспектов: семантический, морфологический, синтаксический и прагматический.

В усвоении грамматики ребенком раннего возраста наблюдаются следующие закономерности. Первый период речевого развития, охватывающий возраст от 1 года до 2 лет, характеризуется *слабым развитием грамматических структур и употреблением ребенком слов в основном в неизменном виде.* Второй период, включающий промежуток времени от 2 до 3 лет, представляет собой *начало интенсивного формирования грамматической структуры предложения.* Отдельные слова в это время становятся частями предложения, происходит согласование их окончаний.

Развитие *семантической функции* в детской речи связано с определением смысла слов, его дифференциацией, уточнением и приобретением словами обобщенных значений, которые с ними связываются в языке. Существует продолжительный этап речевого развития, когда в речи ребенка появляются многозначные слова. Их количество относительно невелико, от 3 до 7 % словарного запаса ребенка, употребляемого между одним и тремя годами жизни. Далее происходит распад многозначных слов и приобретение устойчивости их значениями. Это связано с началом обобщения признаков предметов и их фиксацией в словесных значениях. Основаниями для обобщений служат различные признаки предметов.

Определенные ступени развития словесных обобщений можно наметить в возрасте от одного года до начала второго полугодия второго года жизни. На первой ступени ребенок группирует предметы по внешним, наиболее ярким и бросающимся в глаза признакам. На второй ступени обобщение происходит по функциональным признакам, т. е. по той роли, в какой предметы используются в детской игре. Третья ступень характеризуется умением вычленять общие и устойчивые признаки предметов, отражающие их природу и независимые от ситуационного, функционального использования данных предметов.

Особую линию в речевом развитии представляет та, которая связана с использованием речи как средства общения, управления поведением других людей и саморегуляцией. Ребенок в возрасте примерно от 2,5 до 3,0 лет еще не в состоянии следовать сложной речевой инструкции взрослого, особенно тогда, когда в нее включается требование выбора одного действия из нескольких альтернативных. Только к 3,5 годам, а иногда к 4 годам у детей формируется сложная реакция выбора под действием речевой инструкции.

Речь трехлетнего ребенка состоит в основном из простых предложений. Начиная с этого возраста появляются первые признаки *эгоцентрической речи,* на специфике, функциях и судьбе которой мы остановимся в дальнейшем.

Двухлетние дети понимают и общие вопросы, требующие ответа типа «да» или «нет», и специальные вопросы, начинающиеся со слов «где», «кто», «что». Они также верно отвечают на вопросы «почему» и «зачем». Как же усваивается язык и формируется речь ребенка с точки зрения психологических механизмов этого сложного процесса? Предполагают, что тремя основными путями усвоения языка и индивидуального развития речи являются следующие: подражание, образование условнорефлекторных ассоциаций, постановка и опытная проверка эмпирических гипотез.

Подражание влияет на формирование всех аспектов речи, но особенно фонетики и грамматики. Этот механизм включается в действие сразу же, как только у ребенка появляются первые признаки соответствующей способности. Но подражание – это только начальный этап речевого развития. Без следующих двух этапов он не в состоянии привести к большим успехам в усвоении языка.

Функция *условнорефлекторного обусловливания в порождении речи* выступает в том, что использование взрослыми людьми разнообразных поощрений ускоряет развитие детской речи. Нельзя, однако, сказать, что без этого речь формироваться у ребенка не будет вообще. Известно, что некоторые родители в течение длительного времени в начальный период освоения ребенком речи сознательно не пользуются системой значимых для ребенка поощрений. Это особенно заметно в тех редких семьях, где мать и другие окружающие ребенка взрослые люди вообще мало уделяют времени общению с детьми, а также там, где дети в значительной мере лишены такого внимания, например в домах ребенка. И тем не менее в этих условиях к нужному сроку речь ребенка все же оформляется.

Идея о *формулировке и проверке гипотез как механизме усвоения речи* лучше всего подтверждается многочисленными фактами активного использования речи детьми и детского словотворчества. Взятая сама по себе, она, однако, слишком интеллектуализирует процесс развития речи у детей раннего возраста. Скорее всего дело обстоит так, что речевое развитие в этом возрасте объясняется сочетанием и сложным взаимодействием всех трех рассмотренных механизмов научения.

Появление предметной и игровой деятельности

В раннем возрасте ребенок открывает для себя назначение многих предметов человеческой материальной и духовной культуры и начинает действовать с ними по-человечески. У ребенка формируется *предметная деятельность.* Ее отличие от простого манипулирования окружающими предметами, характерного для детей младенческого возраста, состоит в том, что действия и способы обращения ребенка с предметами начинают подчиняться функциональному назначению данных предметов в жизни культурного человека. Полуторагодовалый-двухлетний малыш с ложкой, мячом, книгой, стульчиком действует совершенно иначе, чем шести-восьмимесячный ребенок, т. е. активность ребенка более старшего возраста с этими предметами носит характер, соответствующий их общекультурному назначению.

Представление о большинстве предметов домашнего обихода, способах их использования дети усваивают на втором году жизни. Возникающая на этой основе предметная деятельность постепенно заменяет собой естественные, природой и устройством организма обусловленные движения ребенка. К началу третьего года жизни предметная деятельность уже сформирована, по крайней мере в отношении тех предметов домашнего обихода, которыми ребенок пользуется.

В отличие от младенца ребенка раннего возраста начинают гораздо больше интересовать новые вещи. Если младенец, получив их в руки, просто начинает манипулировать ими, то ребенок двух-трех лет прежде всего приступает к детальному и внимательному изучению и только после этого обращается к использованию вещи в своей практической деятельности. Ребенок раннего возраста сначала должен выяснить функциональное назначение вещи, прежде чем употреблять ее, поэтому он часто задает окружающим вопрос «что это?», рассчитывая в ответ получить как раз такую информацию.

С первого полугодия второго года жизни дети начинают выполнять с игрушками действия, которые они наблюдают у взрослых. Куклу малыш укладывает спать, кормит ее, водит на прогулку, везет машину, коляску, моет, чистит предметы домашнего обихода, готовит пищу, стирает и т. д. Около трех лет многие дети от полного выполнения действия начинают переходить к его символическому изображению. Благодаря совершенствованию символической функции дети не только используют в игре предметы по их прямому назначению, но подчиняют функциональное употребление предмета своим идеям и замыслу игры. Однако в этом возрасте функциональное назначение предмета устанавливается еще с ориентацией на его физические качества и свойства.

В раннем возрасте возникает и получает развитие индивидуальная предметная, в том числе символическая, игра. К концу этого периода времени дети много играют с различными предметами, прежде всего игрушками, причем не просто манипулируют ими, но, конструируя, строят из них что-либо новое. Появляются первые попытки обращения к изобразительной деятельности в форме рисования на бумаге.

На втором и третьем годах жизни развитие символического действия проявляется в том, что рисунки детей становятся более сложными. Сначала дети изображают каракули, которые могут представлять все что угодно: кошку, собаку или человека, любой другой знакомый ребенку объект. На третьем году жизни рисунки детей обнаруживают уже больше сходства с изображаемым объектом.

На втором году жизни ребенок воспроизводит действия взрослых с предметами, у него появляются *предметные игры-подражания.* Они представляют собой первые шаги к символизации, связанной с усвоением норм и форм поведения взрослых, а далее – с формированием у ребенка определенных личностных качеств.

Детские игры предметного плана могут быть трех типов: игра-исследование, игра-конструирование и ролевая игра. Все виды игр имеют существенное значение для развития ребенка, определяя его продвижение в когнитивном, личностном и социальном развитии.

Непосредственное взаимодействие между детьми на первом году жизни практически не наблюдается. Десятимесячные младенцы относятся друг к другу как к живым игрушкам: что-то лепечут, проявляя живой интерес, дергают за волосы, трогают пальцами глаза и т. п. В возрасте около 18–20 месяцев у детей возникают первые непосредственные взаимодействия с партнерами по игре. Начиная с этого возраста дети стремятся больше играть друг с другом. Однако двухлетние дети еще не в состоянии играть вместе в игры с правилами.

Позднее появляется *сюжетно-ролевая игра.* Ее возникновение в жизнедеятельности детей связано с рядом обстоятельств. Во-первых, у ребенка к этому времени должна достичь высокого развития символическая функция, он должен научиться пользоваться предметами не только по их прямому назначению, но и в соответствии с замыслом игры. Во-вторых,

у ребенка должна возникнуть потребность копировать действия взрослых. В-третьих, он должен научиться взаимодействовать с другими людьми – детьми и взрослыми – в игре.

В сюжетно-ролевой игре ребенок копирует способы обращения людей с предметами и способы общения друг с другом в различных социальных ситуациях. Тем самым ребенок лучше усваивает предметные действия, формы и нормы общения, а также ролевое поведение. Сюжетно-ролевую игру с функциональной точки зрения можно рассматривать как подготовку ребенка к участию в общественной жизни в различных социальных ролях.

В раннем возрасте у ребенка начинают складываться сознательно контролируемые *произвольные действия.* Они проявляются в рисовании, конструировании, в других видах творческой деятельности. Связанные с этим действия мы называем произвольными по той причине, что они возникают не под воздействием каких-либо внешних стимулов в форме реакции на них, а вследствие некоторого внутреннего замысла, который руководит действиями и движениями ребенка вне зависимости от внешних обстоятельств, в которых они разворачиваются. Произвольные действия – это целенаправленные действия, так как они регулируются определенной целью. Вначале целенаправленные действия детей раннего возраста бывают неустойчивыми. Начав их выполнять с определенной целью, ребенок довольно скоро теряет ее из поля зрения, отвлекается, забывает о ней под влиянием случайных внешних обстоятельств.

Рассмотрим развитие подражания как механизма научения в раннем возрасте, так как через механизм подражания детям передаются формы поведения родителей и дети лучше усваивают личностные качества, свойственные взрослым. Годовалый ребенок вполне может подражать увиденному и услышанному: жестам, звукам, различным движениям. В начале второго года жизни возникает способность детей к отсроченному подражанию: они могут повторять то, что видели некоторое время назад.

С наибольшей готовностью вначале дети воспроизводят движения, затем появляется подражание действиям, связанным с общением людей. Объектами для подражания первоначально являются живые люди, затем – люди, представленные в фильмах, в книгах, в рассказах.

Способность к подражанию лежит в основе двигательного и интеллектуального развития ребенка. Когда он умело и забавно подражает кому-либо, взрослые обычно улыбаются и тем самым эмоционально подкрепляют действия ребенка, хвалят его. Это развивает у ребенка склонность к усвоению нового через подражание, влияет на выбор им форм подражательного поведения.

На третьем году жизни наблюдаются первые признаки формирования у детей полоролевого поведения через подражание. Ребенок начинает больше подражать взрослому одного с ним пола, причем своим родителям дети подражают чаще, чем другим взрослым.

В трехлетнем возрасте подражание другим уже мотивировано, оно управляется определенной целью, которую ребенок ставит перед собой. Подражание зависит от степени уверенности ребенка в том, справляется ли он с соответствующей задачей. Дети обычно не имитируют легко или трудновоспроизводимые действия и сильно огорчаются, если подражание не удалось.

Восприятие, память и мышление у ребенка раннего возраста

К двум годам дети могут играть в элементарные логические и тематические игры, способны составлять план действий на сравнительно небольшой промежуток времени. В этом возрасте у детей достаточно развита оперативная память, они, как правило, не забывают цель, поставленную несколько минут назад. Основное же направление развития высших психических функций ребенка этого возраста можно обозначить как начало вербализации

познавательных процессов, их опосредствования речью и приобретения познавательными процессами произвольного характера.

Со второго года жизни в связи с овладением простейшим орудийным действием меняется восприятие ребенка. Получив возможность и научившись действовать одним предметом на другой, ребенок оказывается способным к предвидению динамических взаимоотношений между собственным телом и предметной ситуацией, а также взаимодействий между предметами (например, предвидение возможности протащить шарик через отверстие, переместить один предмет при помощи другого и т. д.). На третьем году жизни ребенок может различать такие простые формы, как круг, овал, квадрат, прямоугольник, треугольник, многоугольник, а также все основные цвета спектра: красный, оранжевый, желтый, зеленый, синий, фиолетовый.

Примерно с годовалого возраста начинается процесс активного познания ребенком окружающего мира на базе экспериментирования, в ходе которого выявляются скрытые свойства этого мира. От года до двух лет ребенок пользуется различными вариантами выполнения одного и того же действия, демонстрируя способность к оперантному научению. От полутора до двух лет у ребенка появляется способность к решению задач не только методом проб и ошибок, но также путем догадки (инсайта), т. е. внезапного непосредственного усмотрения решения возникшей проблемы. Это становится возможным, как считает Ж. Пиаже, благодаря внутренней координации сенсомоторных схем и интериоризации действия, т. е. его переносу из внешнего во внутренний план.

К концу раннего возраста складывается мыслительная деятельность, в том числе способность к обобщениям, к переносу приобретенного опыта из первоначальных условий и ситуаций в новые, умение устанавливать связи между предметами и явлениями путем экспериментирования, запоминать их и использовать при решении задач. Основную роль в совершенствовании всех этих способностей в раннем возрасте играет *восприятие.* От него зависит улучшение памяти, речи, мышления и движений. Само восприятие под влиянием этих функций также развивается.

Полуторагодовалый ребенок может прогнозировать и указывать направление движения, место расположения знакомых предметов, решать в сенсомоторном плане простейшие задачи, связанные с преодолением препятствий на пути к желанной цели. После полуторагодовалого возраста формируется *реакция выбора* объектов по наиболее ярким и простым признакам, прежде всего по форме.

На протяжении раннего детства происходит постепенный переход от наглядно-действенного к наглядно-образному мышлению, которое отличается тем, что *действия с материальными* предметами здесь заменяются *действиями с их образами.* Внутреннее развитие мышления в свою очередь идет по двум основным направлениям: развитие интеллектуальных операций и формирование понятий.

Способность решать задачи в уме несколько отстает в этом возрасте от развития способности решать задачи в практическом плане. Вначале обобщения, лежащие в основе формирования понятий, производятся без пользования словом и проявляются в практике как перенос предметного действия с одних объектов и ситуаций на другие, отличающиеся от тех, где соответствующее действие исходно было образовано. На этой стадии ребенок может абстрагировать и выделять форму и цвет предмета. При решении задачи группировки предметов по их признакам дети в первую очередь ориентируются на размер и цвет предметов. Около двух лет основанием для выделения предметов становятся многие существенные и несущественные признаки: зрительные, слуховые, осязательные. В возрасте примерно 2,5 лет предметы уже классифицируются детьми по каким-либо существенным признакам, им присущим. В качестве таких признаков детьми последовательно выделяются и используются цвет, форма и величина предмета.

Заметим, что в это время речь ребенка с его мышлением еще не связана. Понимание и говорение внешне представляют собой акты общения, а внутренне строятся на простых переходах *от знака – воспринятого слова к значению – конкретному предмету, который это слово обозначает, или наоборот – от значения к знаку.* Со второй половины раннего дошкольного возраста, т. е. приблизительно с 1,5–2 лет, *значение слова постепенно становится обобщением,* насыщается смыслом, абстрагируется, отделяется от конкретного содержания.

Первый из рассмотренных этапов развития связан с *наглядно-действенным мышлением,* которое практически осуществляется независимо от речи, второй же представляет собой начало формирования и функционирования образного, точнее, *наглядно-образного мышления,* так как образ сам по себе представляет некоторое абстрагирование свойств предметов. В образе знак связан со значением, но уже отделен от непосредственного восприятия обозначаемого им предмета. За значением детского слова в дошкольном детстве зачастую скрывается обобщенное, образное восприятие действительности.

Хронологически начало формирования у детей наглядно-образного мышления приурочено к концу раннего возраста и по времени обычно совпадает с двумя событиями: становлением элементарного самосознания и началом развития способности к произвольной саморегуляции. Сопровождается все это достаточно развитым воображением ребенка. Сначала, когда ребенок находится еще на стадии наглядно-действенного мышления, он имеет возможность познавать окружающий мир, решать задачи, наблюдая за ним и производя реальные действия с предметами, находящимися в поле его зрения. Затем появляются образы этих предметов и возникает способность оперировать ими. Наконец, образ предмета может быть назван и поддержан в сознании ребенка не только внешними предметными сигналами, но и произнесенным словом. Это знаменует собой переход от наглядно-действенного к наглядно-образному мышлению, которое в свою очередь предшествует и готовит почву для становления к концу дошкольного детства высшей формы мышления – *словесно-логической,* история развития которой уже выходит за пределы дошкольного возраста.

Темы и вопросы для обсуждения на семинарах

Тема 1. Общая характеристика развития ребенка от одного года до трех лет

1. Особая роль раннего детства в психическом развитии детей.
2. Главные психологические достижения этого возраста: прямохождение, речевое общение и предметная деятельность – их особенности в раннем возрасте.
3. Общая схема психологического развития детей от одного года до трех лет.
4. Понятия продуктивной и репродуктивной деятельности. Проявление этих видов деятельности у детей раннего возраста.
5. Становление символической репрезентации действительности.

Тема 2. Развитие речи у детей раннего возраста

1. Общность этапов речевого развития детей в разных странах.
2. Основные шаги в развитии речи от одного года до трех лет.
3. Усвоение детьми раннего возраста фонетики и грамматики.
4. Развитие лексики, структуры и семантики детской речи.
5. Основные пути усвоения языка в раннем детстве.

Тема 3. Появление предметной и конструктивной игровой деятельности

1. Освоение детьми культурных правил пользования предметами домашнего обихода.

2. Развитие предметной деятельности, выделение в ней ориентировочно-исследовательской фазы.
3. Возникновение продуктивной и изобразительно-конструкторской деятельности.
4. Начало развития предметных игр, подражания и символического использования предметов.
5. Переход к групповым сюжетно-ролевым играм.
6. Становление произвольности в деятельности ребенка раннего возраста.

Тема 4. Восприятие, память и мышление у ребенка раннего возраста
1. Появление способности предвосхищать будущий результат деятельности.
2. Развитие оперативной памяти.
3. Формирование восприятия в раннем детстве.
4. Переход от наглядно-действенного к наглядно-образному мышлению.
5. Основные пути развития мышления в раннем детстве.
6. Начало соединения мышления и речи.

Темы для рефератов

1. Развитие движений у детей раннего возраста.
2. Формирование речи у ребенка от одного года до трех лет.
3. Предметные игры детей раннего возраста.
4. Развитие мышления у ребенка в раннем возрасте.

Темы для самостоятельной исследовательской работы

1. Пути ускорения развития движений у ребенка раннего возраста.
2. Средства совершенствования речи в раннем возрасте.
3. Развивающие игры детей раннего возраста.
4. Совершенствование памяти и мышления у ребенка в возрасте от двух до трех лет.

Литература

I

Асеев В. Г. Возрастная психология: Учебное пособие. – Иркутск, 1989. *(Ранний возраст: 56–62.)*

Выготский Л. С. Собрание сочинений: В 6 т. – М., 1984. – Т. 4. *(Раннее детство: 340–368. Кризис трех лет: 367–376.)*

Карлсон Л. и др. Ребенок от 0 до 2 лет: развитие во взаимодействии с окружающими людьми. – М., 1983. *(Понимание взрослыми и детьми друг друга. Познание детьми окружающего мира. Самопознание. Режим жизни и привыкание к новым условиям. Игры маленьких детей.)*

Психология детей дошкольного возраста. Развитие познавательных процессов. – М., 1964. *(Сенсорное развитие в раннем возрасте (до года): 17–35.)*

Развитие личности ребенка. – М., 1987. *(Психологические особенности детей раннего возраста: 59–73.)*

Раншбург Й., Поппер П. Секреты личности. – М., 1983. *(Развитие двигательной активности в раннем возрасте: 29–41.)*

Раттер М. Помощь трудным детям. – М., 1987. *(Ранний возраст (второй год жизни): 91–97.)*

Эльконин Д. Б. Детская психология (развитие ребенка от рождения до семи лет). – М., 1960. *(Психическое развитие ребенка в раннем возрасте (от 1 года до 3 лет): 93–137.)*

II

Ананьев Б. Г., Рыбалко Е. Ф. Особенности восприятия пространства у детей. – М., 1964. *(Формирование восприятия пространства с рождения до конца раннего детства: 63–92.)*

Бернштейн Н. А. Очерки по физиологии движений и физиологии активности. – М., 1966. *(Моторное развитие ребенка от рождения до двух лет: 138–147.)*

Возрастная и педагогическая психология / Под ред. М. В. Гамезо и др. – М., 1984. *(Психология детей раннего возраста: 64–67.)*

Возрастная психология / Под ред. А. В. Петровского. – М., 1979. *(Ранний возраст: 41–49.)*

Карандашев Ю. Н. Развитие представлений у детей: Учебное пособие. – Минск, 1987. *(Развитие представлений у детей в раннем возрасте: 24–43.)*

Карпова С. Н., Труве Э. И. Психология речевого развития ребенка. – Ростов-на-Дону, 1987. *(Проблема овладения дошкольниками фонематической стороной речи: 5–27.)*

Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения. – М., 1986. *(Развитие общения у детей в первые семь лет жизни: 75–103. Взаимоотношения ребенка с окружающими людьми: 106–120.)*

Лисина М. И., Капчеля Г. И. Общение со взрослыми и психологическая подготовка детей к школе. – Кишинев, 1987. *(Генезис общения у дошкольников: 5–43.)*

Мухина В. С. Детская психология: Учебник для студентов педагогических институтов. – М., 1985. *(Развитие детей в раннем детстве: 73–114.)*

Никифоров Г. С. Самоконтроль человека. – Л., 1989. *(Самоконтроль в раннем детстве: 83–86.)*

Общение и речь: развитие речи у детей в общении со взрослыми. – М., 1985. *(Развитие речи у детей раннего возраста: 57–99, 119–145.)*

Эльконин Д. Б. Психология игры. – М., 1978. *(Возникновение игры в онтогенезе ребенка (от рождения до 3 лет): 151–168.)*

III

Карпова С. Н., Труве Э. И. Психология речевого развития ребенка. – Ростов-на-Дону, 1987. *(Неорганизованный процесс овладения ребенком фонематической стороной речи: 27–49. Организованный процесс овладения ребенком фонематической стороной речи: 49–88.)*

Новоселова С. А. Развитие мышления в раннем возрасте. М., 1978.

Общение и речь: развитие речи у детей в общении со взрослыми. – М., 1985. *(Влияние эмоционального общения на возникновение первых слов у детей: 99–118.)*

Глава 5. Развитие познавательных процессов и деятельности в дошкольном возрасте

Краткое содержание

Предметная деятельность и игра. Игра как ведущий вид деятельности дошкольника. Развитие игр в течение дошкольного детства. Начальный этап элементарной трудовой и учебной деятельности. Особенности предметных и сюжетных игр младших дошкольников. Появление ролевых совместных игр и игр с правилами у детей данного возраста. Роли, воспроизводимые дошкольниками в сюжетно-ролевых играх в среднем и старшем дошкольном возрасте. Развитие символических игровых действий. Значение игрового сотрудничества для развития детей. Конструкторская деятельность и художественное творчество в дошкольном возрасте. Особенности дошкольного детского рисунка. Интерес детей к занятиям музыкой. Комплексное развитие дошкольников в различных видах познавательной и творческой деятельности.

Восприятие, внимание и память дошкольника. Развитие восприятия у детей в возрасте от трех до семи лет. Включение мышления в форме анализа и синтеза сенсорной информации в процесс восприятия. Совершенствование перцептивных действий и операций. Улучшение восприятия контуров и структуры предметов. Переход от внешних, практических перцептивных действий к внутренним, умственным. Сенсорные эталоны и их роль в развитии восприятия ребенка. Участие ориентировочно-исследовательских действий и операций в восприятии. Основные этапы развития восприятия в дошкольном детстве. Совершенствование внимания у детей от трех до семи лет. Переход от непроизвольного внимания к произвольному под влиянием речи. Главные изменения в памяти детей, происходящие в течение дошкольного детства. Разделение оперативной и рабочей памяти в мнемической деятельности. Связь развития памяти с совершенствованием мышления ребенка.

Воображение, мышление и речь. Развитие воображения в дошкольном возрасте. Особенности репродуктивного воображения у детей младшего дошкольного возраста. Аналитико-синтетическая деятельность в воображении детей данного возраста. Становление произвольности воображения, его соединение с развивающимися памятью и мышлением. Роль сюжетно-ролевых игр в стимулировании развития детского воображения. Включение символической функции в процесс развития воображения в форме замещения одних предметов другими. Дальнейшее совершенствование воображения в структуре мыслительной деятельности. Основные линии развития мышления ребенка в дошкольном детстве. Формирование словесно-логического мышления. Этапы развития внутреннего плана действий как основы образного и словесно-логического мышления. Системный характер строения и функционирования детского интеллекта. Особенности развития понятий у детей дошкольного возраста. Совершенствование речи в дошкольном детстве. Переход от ситуативной к контекстной речи. Возникновение монолога. Появление эгоцентрической речи, ее роль и судьба в развитии мышления и речи ребенка. Структурно-семантическое, лексическое и грамматическое развитие речи дошкольника. Ограниченность понимания речи дошкольниками. Социальная обусловленность этапов развития детской речи и мышления ребенка. Формирование предпосылок к появлению письменной речи.

Психологическая характеристика готовности к обучению в школе. Понятие психологической готовности ребенка к обучению в школе. Требования, предъявляемые к восприятию, вниманию, памяти, воображению детей при поступлении в школу. Особенности речи и мышления, обеспечивающие коммуникативную и интеллектуальную готовность детей к учению. Личностная характеристика ребенка, готового к школьному обучению. Коммуникативные умения и навыки, межличностные отношения детей, определяющие их готовность к обучению. Причины отставания в учении на его начальном этапе. Психодиагностика готовности ребенка к обучению через выявление зоны его потенциального развития.

Предметная деятельность и игра

Игра – основной вид деятельности дошкольника. Большую часть своего времени дети этого возраста проводят в играх, причем за годы дошкольного детства, от трех до шести-семи лет, детские игры проходят довольно значительный путь развития: от предметно-манипулятивных и символических до сюжетно-ролевых игр с правилами. В старшем дошкольном возрасте можно встретить практически все виды игр, которые обнаруживаются у детей до поступления в школу.

С этим же возрастом связано начало двух других важных для развития видов деятельности: труда и учения. Определенные этапы последовательного совершенствования игр, труда и учения детей в этом возрасте можно проследить, условно разделив в аналитических целях дошкольное детство на три периода: младший дошкольный возраст (3–4 года), средний дошкольный возраст (4–5 лет) и старший дошкольный возраст (5–6 лет). Такое деление иногда проводится в возрастной психологии для того, чтобы подчеркнуть те быстрые, качественные изменения психологии и поведения детей, которые в дошкольном детстве происходят каждые один-два года.

Младшие дошкольники играют еще, как правило, в одиночку. В своих предметных и конструкторских играх они совершенствуют восприятие, память, воображение, мышление и двигательные способности. Сюжетно-ролевые игры детей этого возраста обычно воспроизводят действия тех взрослых, за которыми они наблюдают в повседневной жизни.

Постепенно к *среднему периоду дошкольного детства* игры становятся совместными, и в них включается все больше детей. Главное в этих играх не воспроизводство поведения взрослых в отношении предметного мира, а имитация определенных отношений между людьми, в частности – ролевых. Дети выделяют роли и правила, на которых строятся эти взаимоотношения, строго следят за их соблюдением в игре и сами стараются им следовать. Детские сюжетно-ролевые игры имеют различные темы, с которыми ребенок достаточно хорошо знаком по собственному жизненному опыту. Роли, которые воспроизводятся детьми в игре, – это, как правило, или семейные роли (мама, папа, бабушка, дедушка, сын, дочь и т. п.), или воспитательные (няня, воспитательница в детском саду), или профессиональные (врач, командир, пилот), или сказочные (козлик, волк, заяц, змей). Исполнителями ролей в игре могут быть люди, взрослые или дети, или заменяющие их игрушки, например куклы.

В среднем и старшем дошкольном возрасте сюжетно-ролевые игры развиваются, однако в это время они отличаются уже гораздо большим разнообразием тематики, ролей, игровых действий, вводимых и реализуемых в игре правил, чем в младшем дошкольном возрасте. Многие предметы натурального характера, используемые в игре младших дошкольников, здесь заменяются условными, и возникает так называемая символическая игра. Например, простой кубик в зависимости от игры и отведенной ему роли может символически представлять и различные предметы мебели, и машину, и людей, и животных. Ряд игровых действий у средних и старших дошкольников только подразумевается и выполняется символически, сокращенно, или лишь обозначается словами.

Особая роль отводится в игре точному соблюдению правил и отношений, например субординационных. Здесь впервые появляется *лидерство,* у детей начинают развиваться организаторские умения и навыки.

Кроме игр, включающих реальные практические действия с воображаемыми предметами и ролями, символической формой игровой индивидуальной деятельности является рисование. В него постепенно все более активно включаются представления и мышление. От изображения того, что он видит, ребенок со временем переходит к рисованию того, что знает, помнит и придумывает сам.

В особый класс выделяются игры-соревнования, в которых наиболее привлекательным моментом для детей становится выигрыш или успех. Предполагается, что именно в таких играх формируется и закрепляется у детей дошкольного возраста мотивация достижения успеха.

В *старшем дошкольном возрасте* конструкторская игра начинает превращаться в трудовую деятельность, в ходе которой ребенок конструирует, создает, строит что-то полезное, нужное в быту. В таких играх дети усваивают элементарные трудовые умения и навыки, познают физические свойства предметов, у них активно развивается практическое мышление. В игре ребенок научается пользоваться многими инструментами и предметами домашнего обихода. У него появляется и развивается способность планировать свои действия, совершенствуются ручные движения и умственные операции, воображение и представления.

Среди разнообразных видов творческой деятельности, которой любят заниматься дети дошкольного возраста, большое место занимает *изобразительное искусство,* в частности детское рисование. По характеру того, что и как изображает ребенок, можно судить о его восприятии окружающей действительности, об особенностях памяти, воображения и мышления. В рисунках дети стремятся передавать свои впечатления и знания, получаемые из внешнего мира. Рисунки могут существенно меняться в зависимости от физического или психологического состояния ребенка (болезнь, настроение и т. п.). Установлено, что рисунки, выполненные больными детьми, во многом отличаются от рисунков здоровых детей.

Важное место в художественно-творческой деятельности дошкольников занимает *музыка.* Детям доставляет удовольствие прослушивание музыкальных произведений, повторение музыкальных рядов и звуков на различных инструментах. В этом возрасте впервые зарождается интерес к серьезным занятиям музыкой, который в дальнейшем может перерасти в настоящее увлечение и способствовать развитию музыкального дарования. Дети учатся петь, выполнять разнообразные ритмические движения под музыку, в частности танцевальные. Пение развивает музыкальный слух и вокальные способности.

Ни один из детских возрастов не требует такого разнообразия форм межличностного сотрудничества, как дошкольный, так как он связан с необходимостью развития самых различных сторон личности ребенка. Это – сотрудничество со сверстниками, со взрослыми, игры, общение и совместный труд. На протяжении дошкольного детства последовательно совершенствуются следующие основные виды деятельности детей: игра-манипулирование с предметами, индивидуальная предметная игра конструктивного типа, коллективная сюжетно-ролевая игра, индивидуальное и групповое творчество, игры-соревнования, игры-общение, домашний труд. Примерно за год или два до поступления в школу к названным видам деятельности добавляется еще один – учебная деятельность, и ребенок 5–6 лет практически оказывается вовлеченным по меньшей мере в семь-восемь различных видов деятельности, каждый из которых специфически интеллектуально и морально развивает его.

Восприятие, внимание и память дошкольника

Процесс развития детского восприятия в дошкольном возрасте был детально исследован Л. А. Венгером[16] и описан следующим образом. Во время перехода от раннего к дошкольному возрасту, т. е. в период времени от 3 до 7 лет, под влиянием продуктивной, конструкторской и художественной деятельности у ребенка складываются сложные виды перцептивной аналитико-синтетической деятельности, в частности способность мысленно

[16] *Венгер Л. А.* О формировании познавательных способностей в процессе обучения дошкольников // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. – Ч. II. – М, 1981.

расчленять видимый предмет на части и затем объединять их в единое целое, прежде чем подобного рода операции будут выполнены в практическом плане. Новое содержание приобретают и перцептивные образы, относящиеся к форме предметов. Помимо контура выделяются и структура предметов, пространственные особенности и соотношения его частей.

Перцептивные действия формируются в обучении, и их развитие проходит ряд этапов. На первом этапе процесс их формирования начинается с практических, материальных действий, выполняемых с незнакомыми предметами. На этом этапе, который ставит перед ребенком новые перцептивные задачи, непосредственно в материальные действия вносятся необходимые исправления, которые должны быть сделаны для формирования адекватного образа. Лучшие результаты восприятия получаются тогда, когда ребенку для сравнения предлагаются так называемые сенсорные эталоны, которые также выступают во внешней, материальной форме. С ними ребенок имеет возможность сравнивать воспринимаемый объект в процессе работы с ним.

На втором этапе перцептивными действиями становятся сами сенсорные процессы, перестроившиеся под влиянием практической деятельности. Эти действия осуществляются теперь при помощи соответствующих движений рецепторных аппаратов и предвосхищают выполнение практических действий с воспринимаемыми предметами. На данном этапе, пишет Л. А. Венгер, дети знакомятся с пространственными свойствами предметов с помощью развернутых ориентировочно-исследовательских движений руки и глаза.

На третьем этапе перцептивные действия становятся еще более скрытыми, свернутыми, сокращенными, их внешние, эффекторные звенья исчезают, а восприятие извне начинает казаться пассивным процессом. На самом деле этот процесс по-прежнему активен, но протекает внутренне, в основном только в сознании и на подсознательном уровне у ребенка. Дети получают возможность довольно быстро узнавать интересующие их свойства объектов, отличать одни предметы от других, выяснять существующие между ними связи и отношения. В результате всего этого внешнее перцептивное действие превращается в умственное.

По Л. А. Венгеру, основу способностей, связанных с восприятием, составляют *перцептивные действия.* Их качество зависит от усвоения ребенком специальных систем перцептивных эталонов. Такими эталонами при восприятии, например, формы являются геометрические фигуры, при восприятии цвета – спектральная гамма, при восприятии размеров – принятые для их оценки физические величины. Совершенствование перцептивных действий и овладение новыми типами таких действий обеспечивает прогрессивное изменение восприятия с возрастом, т. е. приобретение им большей точности, расчлененности и других важных качеств. Усвоение перцептивных действий ведет за собой развитие других способностей. Среди разнообразных перцептивных действий есть такие, от которых зависит совершенствование общих познавательных способностей детей, а также такие, формирование и усвоение которых помогает развитию детских художественно-творческих способностей.

Наряду с развитием восприятия в дошкольном возрасте идет процесс совершенствования *внимания.* Характерной особенностью внимания ребенка раннего дошкольного возраста является то, что оно вызывается внешне привлекательными предметами, событиями и людьми и остается сосредоточенным до тех пор, пока у ребенка сохраняется непосредственный интерес к воспринимаемым объектам. Внимание в этом возрасте, как правило, редко возникает под влиянием внутренне поставленной задачи или размышлений, т. е. фактически не является *произвольным.* Можно предположить, что с началом формирования произвольного внимания связаны внутренне регулируемое восприятие и активное владение речью. Обычно в онтогенезе становление произвольного внимания в его элементарных формах предшествует появлению феномена эгоцентрической речи.

На первых этапах перехода от внешне определяемого к внутренне детерминированному вниманию, т. е. перехода от непроизвольного к произвольному вниманию, важное значение имеют средства, управляющие вниманием ребенка. Дошкольник раннего возраста в состоянии произвольно управлять своим вниманием, если в поле его зрения оказываются сигналы, указывающие ему на то, что необходимо удерживать в поле внимания. В развитии произвольного внимания ребенку помогают рассуждения вслух. Если дошкольника 4–5-летнего возраста просить постоянно говорить или называть вслух то, что он должен держать в сфере своего внимания, то ребенок будет вполне в состоянии произвольно и в течение достаточно длительного времени удерживать свое внимание на тех или иных объектах или их деталях.

От младшего к старшему дошкольному возрасту внимание детей прогрессирует одновременно по многим различным характеристикам. Младшие дошкольники обычно рассматривают привлекательные для них картинки не более 6–8 с, в то время как старшие дошкольники способны сосредоточивать внимание на одном и том же изображении в два-два с половиной раза дольше, от 12 до 20 с. То же самое касается времени занятий одной и той же деятельностью у детей разного возраста. В дошкольном детстве уже наблюдаются значительные индивидуальные различия в степени устойчивости внимания у разных детей, что, вероятно, зависит от типа их нервной деятельности, от физического состояния и условий жизни. Нервные и болезненные дети чаще отвлекаются, чем спокойные и здоровые, причем разница в устойчивости их внимания может достигать полутора-двух раз.

Развитие *памяти* в дошкольном возрасте также характеризуется постепенным переходом от непроизвольного и непосредственного к произвольному и опосредствованному запоминанию и припоминанию. З. М. Истомина проанализировала, как идет процесс становления произвольного и опосредствованного запоминания у дошкольников, и пришла к следующим выводам.[17] В младшем и среднем дошкольном возрасте у детей трех-четырех лет запоминание и воспроизведение в естественных условиях развития памяти, т. е. без специального обучения мнемическим операциям, являются непроизвольными. В старшем дошкольном возрасте при тех же условиях происходит постепенный переход от непроизвольного к произвольному запоминанию и воспроизведению материала. При этом в соответствующих процессах выделяются и начинают относительно самостоятельно развиваться специальные перцептивные действия, опосредствующие мнемические процессы и направленные на то, чтобы лучше запомнить, полнее и точнее воспроизвести удержанный в памяти материал.

Продуктивность запоминания в игре у детей намного выше, чем вне ее. Однако у самых маленьких, трехлетних детей и в игре продуктивность запоминания сравнительно низкая. Первые специальные перцептивные действия, направленные на то, чтобы что-то сознательно запомнить или припомнить, отчетливо выделяются в деятельности ребенка 5–6 лет, причем чаще всего ими для запоминания используется простое повторение. К концу дошкольного возраста, т. е. к 6–7 годам, процесс произвольного запоминания можно считать сформированным. Его внутренним, психологическим признаком является стремление ребенка обнаружить и использовать для запоминания логические связи в материале.

Различные процессы памяти развиваются с возрастом у детей неодинаково, причем одни из них могут опережать другие. Например, произвольное воспроизведение возникает раньше, чем произвольное запоминание, и в своем развитии как бы обгоняет его. От интереса ребенка к выполняемой им деятельности и мотивации этой деятельности зависит развитие у него процессов памяти.

---

[17] *Истомина З. М.* Развитие произвольного запоминания у дошкольников // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. – Ч. II. – М., 1981.

Переход от непроизвольной к произвольной памяти включает в себя два этапа. На первом этапе формируется необходимая мотивация, т. е. желание что-либо запомнить или вспомнить. На втором этапе возникают и совершенствуются необходимые для этого мнемические действия и операции.

Считается, что с возрастом увеличивается скорость, с какой информация извлекается из *долговременной* памяти и переводится в *оперативную,* а также объем и время действия оперативной памяти. Установлено, что трехлетний ребенок может оперировать только одной единицей информации, находящейся в настоящий момент времени в оперативной памяти, а пятнадцатилетний – семью такими единицами.

С возрастом развивается способность ребенка оценивать возможности собственной памяти, причем чем старше дети, тем лучше они могут это делать. Со временем становятся более разнообразными и гибкими стратегии запоминания и воспроизведения материала, которые применяет ребенок. Из 12 предъявленных картинок ребенок в возрасте 4 лет, например, узнает все 12, но способен воспроизвести только две или три, в то время как 10-летний ребенок, узнав все картинки, в состоянии воспроизвести 8 из них.

Первые припоминания впечатлений, полученных в раннем детстве, относятся обычно к возрасту около трех лет (имеются в виду воспоминания взрослых людей, связанные с детством). Было установлено, что почти 75 % первых детских припоминаний приходится на возраст от трех до четырех лет. Это значит, что к данному возрасту, т. е. к началу раннего дошкольного детства, у ребенка складываются долговременная память и ее основные механизмы. Одним из них является ассоциативная связь запоминаемого материала с эмоциональными переживаниями. Запечатляющая роль эмоций в долговременной памяти начинает проявлять себя, по-видимому, уже в начале дошкольного возраста.

У детей раннего дошкольного возраста доминирует непроизвольная, зрительно-эмоциональная память. В некоторых случаях у лингвистически или музыкально одаренных детей неплохо развитой оказывается и слуховая память. Совершенствование произвольной памяти у дошкольников тесно связано с постановкой перед ними специальных мнемических задач на запоминание, сохранение и воспроизведение материала. Множество таких задач естественно возникает в игровой деятельности, поэтому разнообразные детские игры предоставляют ребенку богатые возможности для развития его памяти. Произвольно запоминать, помнить и припоминать материал в играх могут уже дети 3–4-летнего возраста.

У большинства нормально развивающихся детей младшего и среднего дошкольного возраста неплохо развиты *непосредственная* и *механическая память.* Эти дети сравнительно легко запоминают и без особых усилий воспроизводят виденное, слышанное, но только при условии, если оно вызвало у них интерес и сами дети были заинтересованы в том, чтобы что-то запомнить или припомнить. Благодаря такой памяти дошкольники быстро совершенствуют речь, научаются пользоваться предметами домашнего обихода, неплохо ориентируются в обстановке, узнают виденное или слышанное.

Было показано, что развитие памяти тесно соотносится с развитием мышления у детей. Установлено, например, что прогресс операциональных структур интеллекта оказывает положительное воздействие на мнемические процессы ребенка. В одном из экспериментов детям в возрасте от 3 до 8 лет показывали 10 различных деревянных брусков, выложенных в один ряд по длине, и просили просто посмотреть на этот ряд. Неделю, а затем и месяц спустя им предлагали выложить этот же ряд по памяти. Первым интересным результатом этого эксперимента было то, что уже через неделю младшие дошкольники фактически не могли вспомнить последовательность брусков, но тем не менее пытались восстановить ее, выбирая один из следующих вариантов расположения элементов ряда: а) выбор нескольких равных между собой брусков, б) выбор длинных и коротких брусков, в) составление групп из коротких, средних и длинных брусков, г) воспроизводство логически правильной,

но чересчур короткой последовательности, д) составление полной исходной упорядоченной серии. Следующий результат состоял в том, что через шесть месяцев без всяких новых предъявлений запоминаемого материала память у детей спонтанно улучшилась в 75 % случаев. Те из детей, кто находился на уровне (а), перешли к построению серии по типу (б). Многие с уровня (б) перешли на (в) или даже на (г). С уровня (в) дети переходили на следующий и т. д.

При помощи механических повторений информации дети в старшем дошкольном возрасте могут неплохо ее запоминать. У них появляются первые признаки смыслового запоминания. При активной умственной работе дети запоминают материал лучше, чем без такой работы. Хорошо развита у детей данного возраста *эйдетическая память.*

Воображение, мышление и речь

Начало развития детского воображения связывается с окончанием периода раннего детства, когда ребенок впервые демонстрирует способность замещать одни предметы другими и использовать одни предметы в роли других (символическая функция). Дальнейшее развитие воображение получает в играх, где символические замены совершаются довольно часто и с помощью разнообразных средств и приемов.

О развитости детского воображения в дошкольном возрасте судят не только по представлениям и ролям, которые дети берут на себя в играх, но и на основе анализа материальных продуктов их творчества, в частности поделок и рисунков.

В первой половине дошкольного детства у ребенка преобладает *репродуктивное воображение,* механически воспроизводящее полученные впечатления в виде образов. Это могут быть впечатления, полученные ребенком в результате непосредственного восприятия действительности, прослушивания рассказов, сказок, просмотра видео- и кинофильмов. В данном типе воображения еще мало точного сходства с реальностью и нет инициативного, творческого отношения к образно воспроизводимому материалу. Сами образы воображения такого типа восстанавливают действительность не на интеллектуальной, а в основном на эмоциональной основе. В образах обычно воспроизводится то, что оказало на ребенка эмоциональное впечатление, вызвало у него вполне определенные эмоциональные реакции, оказалось особенно интересным. В целом же воображение детей-дошкольников является еще довольно слабым.

Маленький ребенок, например трехлетка, не в состоянии еще полностью восстановить картину по памяти, творчески ее преобразовать, расчленить и использовать далее отдельные части воспринятого как фрагменты, из которых можно сложить что-либо новое. Для младших детей-дошкольников характерно неумение видеть и представлять вещи с точки зрения, отличной от их собственной, под иным углом зрения. Если попросить ребенка-шестилетку расположить предметы на одной части плоскости так же, как они расположены на другой ее части, повернутой к первой под углом в 90°, то это обычно вызывает большие трудности для детей данного возраста. Им сложно мысленно преобразовывать не только пространственные, но и простые плоскостные изображения. В старшем дошкольном возрасте, когда появляется произвольность в запоминании, воображение из репродуктивного, механически воспроизводящего действительность превращается в *творчески ее преобразующее.* Оно соединяется с мышлением, включается в процесс планирования действий. Деятельность детей в результате приобретает осознанный, целенаправленный характер. Главным видом деятельности, где проявляется творческое воображение детей, совершенствуются все познавательные процессы, становятся сюжетно-ролевые игры.

Воображение, как и всякая другая психическая деятельность, проходит в онтогенезе человека определенный путь развития. О. М. Дьяченко показала, что детское воображе-

ние в своем развитии подчинено тем же самым законам, каким следуют другие психические процессы.[18] Так же как восприятие, память и внимание, воображение из *непроизвольного* (пассивного) становится *произвольным* (активным), постепенно превращается из *непосредственного* в *опосредствованное,* причем основным орудием овладения им со стороны ребенка являются *сенсорные эталоны.* К концу дошкольного периода детства у ребенка, чье творческое воображение развилось достаточно быстро (а такие дети составляют примерно одну пятую часть детей этого возраста), воображение представлено в двух основных формах: а) произвольное, самостоятельное порождение ребенком некоторой идеи и б) возникновение воображаемого плана ее реализации.

Помимо своей *познавательно-интеллектуальной функции* воображение у детей выполняет еще одну, *аффективно-защитную роль.* Оно предохраняет растущую, легко ранимую и слабо защищенную душу ребенка от чрезмерно тяжелых переживаний и травм. Благодаря познавательной функции воображения ребенок лучше узнает окружающий мир, легче и успешнее решает возникающие перед ним задачи. Эмоционально-защитная роль воображения состоит в том, что через воображаемую ситуацию может происходить разрядка возникающего напряжения и своеобразное, символическое разрешение конфликтов, которое трудно обеспечить при помощи реальных практических действий.

У детей дошкольного возраста обе важные функции воображения развиваются параллельно, но несколько по-разному. Начальный этап в развитии воображения можно отнести к 2,53 годам. Именно в это время воображение как непосредственная и непроизвольная реакция на ситуацию начинает превращаться в произвольный, знаково опосредствованный процесс и разделяется на познавательное и аффективное. *Познавательное* воображение формируется благодаря отделению образа от предмета и обозначению образа с помощью слова. *Аффективное* воображение складывается в результате образования и осознания ребенком своего «Я», психологического отделения себя от других людей и от совершаемых поступков.

На первом этапе развития воображение связано с процессом «опредмечивания» образа действием. Через этот процесс ребенок научается управлять своими образами, изменять, уточнять и совершенствовать их, а следовательно, регулировать свое собственное воображение. Однако планировать его, заранее составлять в уме программу предстоящих действий он еще не в состоянии. Данная способность у детей появляется лишь к 4–5 годам.

Детское аффективное воображение с возраста 2,5–3 года 4–5 лет развивается по несколько иной логике. Вначале отрицательные эмоциональные переживания у детей символически выражаются в героях услышанных или увиденных ими сказок. Вслед за этим ребенок начинает строить воображаемые ситуации, которые снимают угрозы его «Я» (рассказы – фантазии детей о себе как о якобы обладающих особо выраженными положительными качествами).

Наконец, на третьем этапе развития этой функции воображения возникают замещающие действия, которые в результате своего осуществления способны снять возникшее эмоциональное напряжение; формируется и начинает практически действовать механизм проекции, благодаря которому неприятные знания о себе, собственные отрицательные, нравственно и эмоционально неприемлемые качества и поступки начинают ребенком приписываться другим людям, окружающим предметам и животным. К возрасту около 6–7 лет развитие аффективного воображения у детей достигает того уровня, когда многие их них оказываются способными представлять и жить в воображаемом мире.

Сюжетно-ролевые игры, особенно игры с правилами, стимулируют также развитие *мышления,* в первую очередь *наглядно-образного.* Его становление и совершенствование зависят от развитости у ребенка воображения. Сначала ребенок приобретает способность

[18] *Дьяченко О. М.* Об основных направлениях развития воображения у детей // Вопросы психологии. – 1988. – № 16.

просто механически замещать в игре одни предметы другими, придавая предметам-заместителям не свойственные им по природе, но определяемые правилами игры новые функции. На втором этапе предметы непосредственно замещаются их образами и отпадает необходимость практического действования с ними. Главные линии развития мышления в дошкольном детстве можно наметить следующим образом: дальнейшее совершенствование наглядно-действенного мышления на базе развивающегося воображения; улучшение наглядно-образного мышления на основе произвольной и опосредствованной памяти; начало активного формирования словесно-логического мышления путем использования речи как средства постановки и решения интеллектуальных задач.

Словесно-логическое мышление ребенка, которое начинает развиваться в конце дошкольного возраста, предполагает уже умение оперировать словами и понимать логику рассуждений. Способность использовать словесные рассуждения при решении ребенком задач можно обнаружить уже в среднем дошкольном возрасте, но наиболее ярко она проявляется в феномене эгоцентрической речи, описанном Ж. Пиаже. Другое явление, открытое им же и относящееся к детям данного возраста, – нелогичность детских рассуждений при сравнении, например, величины и количества предметов – свидетельствует о том, что даже к концу дошкольного детства, т. е. к возрасту около 6 лет, многие дети еще совершенно не владеют логикой.

Развитие словесно-логического мышления у детей проходит как минимум два этапа. На первом из них ребенок усваивает значения слов, относящихся к предметам и действиям, научается пользоваться ими при решении задач, а на втором этапе им познается система понятий, обозначающих отношения, и усваиваются правила логики рассуждений. Последнее обычно относится уже к началу школьного обучения.

Н. Н. Поддьяков специально изучал, как идет у детей дошкольного возраста формирование внутреннего плана действий, характерных для логического мышления, и выделил шесть этапов развития этого процесса от младшего до старшего дошкольного возраста.[19] Эти этапы следующие.

1. Ребенок еще не в состоянии действовать в уме, но уже способен с помощью рук, манипулируя вещами, решать задачи в наглядно-действенном плане, преобразуя соответствующим образом проблемную ситуацию.

2. В процесс решения задачи ребенком уже включена речь, но она используется им только для называния предметов, с которыми он манипулирует в наглядно-действенном плане. В основном же ребенок по-прежнему решает задачи «руками и глазами», хотя в речевой форме им уже может быть выражен и сформулирован результат выполненного практического действия.

3. Задача решается в образном плане через манипулирование представлениями объектов. Здесь, вероятно, осознаются и могут быть словесно обозначены способы выполнения действий, направленных на преобразование ситуации с целью найти решение поставленной задачи. Одновременно происходит дифференциация во внутреннем плане конечной (теоретической) и промежуточных (практических) целей действия. Возникает элементарная форма рассуждения вслух, не отделенного еще от выполнения реального практического действия, но уже направленного на теоретическое выяснение способа преобразования ситуации или условий задачи;

4. Задача решается ребенком по заранее составленному, продуманному и внутренне представленному плану. В его основе – память и опыт, накопленные в процессе предыдущих попыток решения подобного рода задач.

---

[19] *Поддьяков Н. Н.* К вопросу о развитии мышления дошкольников // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. – Ч. II. – М., 1981.

5. Задача решается в плане действий в уме с последующим выполнением той же самой задачи в наглядно-действенном плане с целью подкрепить найденный в уме ответ и далее сформулировать его словами.

6. Решение задачи осуществляется только во внутреннем плане с выдачей готового словесного решения без последующего обращения к реальным, практическим действиям с предметами.

Важный вывод, который был сделан Н. Н. Поддьяковым из исследований развития детского мышления, заключается в том, что у детей пройденные этапы и достижения в совершенствовании мыслительных действий и операций полностью не исчезают, но преобразуются, заменяются новыми, более совершенными. Они трансформируются в «структурные уровни организации процесса мышления» и «выступают как функциональные ступени решения творческих задач».[20] При возникновении новой проблемной ситуации, или задачи, все эти уровни снова могут включаться в поиск процесса ее решения как относительно самостоятельные и вместе с тем как составляющие логические звенья целостного процесса поиска ее решения. Иными словами, детский интеллект уже в этом возрасте функционирует на основе принципа системности. В нем представлены и при необходимости одновременно включаются в работу все виды и уровни мышления: наглядно-действенное, наглядно-образное и словесно-логическое.

В дошкольном возрасте начинается развитие понятий, в итоге чего примерно к подростковому возрасту у детей полностью оформляется словесно-логическое, понятийное или абстрактное мышление (его иногда называют теоретическим). Как же идет этот специфический процесс?

Трех-четырехлетний ребенок может использовать слова, которые мы, взрослые, анализируя смысловую структуру языка и речи, называем понятиями. Однако использует он их иначе, чем взрослый, зачастую не полностью понимая их значение. Ребенок пользуется ими как ярлыками, заменяющими действие или предмет. Ж. Пиаже назвал эту стадию речемыслительного развития детей, ограничив ее 2–7 годами, дооперациональной по той причине, что здесь ребенок еще фактически не знает и практически не применяет прямых и обратных операций, которые, в свою очередь, функционально связаны с пользованием понятиями, по крайней мере в их начальной, конкретной форме.

Развитие понятий идет параллельно с развитием процессов мышления и речи и стимулируется тогда, когда они начинают соединяться друг с другом. Для того чтобы лучше понять динамику развития понятий, наряду со знанием развития мышления необходимо иметь представление о соответствующей линии самостоятельного речевого развития. В дошкольном детстве (3–7 лет) речь ребенка становится более связной и приобретает форму диалога. Ситуативность речи, характерная для детей раннего возраста, здесь уступает место контекстной речи, понимание которой слушающим не требует соотнесения высказывания с ситуацией. У дошкольника по сравнению с ребенком раннего возраста появляется и развивается более сложная, самостоятельная форма речи – развернутое монологическое высказывание. В дошкольном возрасте отмечается развитие речи «про себя» и внутренней речи.

Особый интерес для понимания того, как идет процесс развития *внутренней речи* – именно она является «носителем» понятий, – представляет анализ появления, динамики преобразования и исчезновения так называемой *эгоцентрической речи.* Поначалу эта речь, обслуживающая автономную деятельность ребенка по решению практических задач в наглядно-действенном или наглядно-образном плане, органически вплетена в процесс деятельности на всем его протяжении. Эта речь во внешней, словесной форме фиксирует

[20] *Поддьяков Н. Н.* К вопросу о развитии мышления дошкольников // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. – Ч. II – М., 1981.

результат деятельности, способствует сосредоточению и сохранению внимания ребенка на отдельных ее моментах и служит средством управления кратковременной и оперативной памятью. Затем постепенно эгоцентрические речевые высказывания ребенка переносятся на начало деятельности и приобретают функцию планирования. Когда же этап планирования становится внутренним (это обычно происходит к концу дошкольного детства), эгоцентрическая речь постепенно исчезает и замещается внутренней речью.

В то время, когда появляется эгоцентрическая речь, ребенок по уровню своего интеллектуального развития еще не способен к усвоению правил речевого поведения в диалоге, доступных любому взрослому. У дошкольников 4–5-летнего возраста – того, на котором Ж. Пиаже был выявлен и исследован феномен эгоцентрической речи, еще нет способности осуществлять «рефлексию в коммуникации» и децентрировать свою позицию, т. е. расширить познавательную перспективу до границ понимания и учета позиции другого человека в диалогическом общении. Ребенок этого возраста не имеет еще навыков пользования прагматикой, им усвоены лишь верхние пласты социализированной речи – грамматика и лексика. «Ребенок как носитель "врожденной грамматики" не умеет общаться в реальных ситуациях, несмотря на все свои знания синтаксиса, морфологии, лексики и поражающую воображение психолингвистов скорость их приобретения».[21] Язык, как считает автор этой цитаты, с правилами его функционирования ребенок усваивает в онтогенезе даже несколько раньше, чем речь, выступающую как способность практического пользования языком. По отношению к лексике, морфологии и грамматике формирование прагматики – правил коммуникативного, социально-психологического поведения в диалоге – запаздывает. Отсюда и эгоцентричность практически уже сформированной в своих основных лингвистических свойствах речи. Ребенок не умеет психологически воздействовать с помощью речи на собеседника, и взрослому кажется, что он и не пытается это делать.

Пользуясь речью и зная многие слова, ребенок еще долгое время не осознает слова как слова, что-то обозначающие, но существующие отдельно как системы символов. Например, многие младшие дошкольники и дети среднего дошкольного возраста на просьбу назвать и пересчитать, сколько слов в предложении, называют только существительные, как бы не замечая глаголов, прилагательных и других частей речи. С понятием «слово» они нередко идентифицируют целое предложение, что, по-видимому, свидетельствует о том, что слово для них – целая мысль. Если иметь в виду, что для многих детей раннего и дошкольного возраста в одном слове действительно часто выражено то, что взрослый человек с развитой речью обычно передает в целом предложении, а иногда и при помощи нескольких связанных предложений, то становится понятной такая особенность суждений детей данного возраста.

Следующий шаг в осознании и расчленении детьми речевого потока связан с выделением в предложении субъекта и предиката со всеми относящимися к ним словами и нерасчлененным восприятием того, что находится внутри их. Например, на вопрос: «Сколько слов в предложении «Маленькая девочка ест сладкую конфету»?» – ребенок-дошкольник может ответить: «Два». Когда его просят назвать первое слово, он произносит: «Маленькая девочка». На просьбу назвать второе слово отвечает: «Ест сладкую конфету».

Далее дети начинают постепенно выделять остальные члены предложения и части речи, кроме союзов и предлогов, и, наконец, многие из них к концу дошкольного детства оказываются в состоянии выделить и назвать все части речи и члены предложения.

К 4–5 годам дети овладевают правилами грамматики родного языка без особых затруднений и без специального обучения. К 6 годам лексикон ребенка состоит примерно из 14

---

[21] *Севастьянов О. Ф.* Несостоявшийся диалог: Ж. Пиаже и Л. С. Выготский о природе эгоцентрической речи // Психологический журнал. – 1989. – Т. 10. – № 1. – С. 118.

000 слов. Он уже владеет словоизменением, образованием времен, правилами составления предложений. Речь четырехлетнего ребенка уже включает сложные предложения.

Появляются первые развернутые формы *диалогической речи.* Беседуя друг с другом, дети адресуют друг другу свои высказывания. Между тремя и пятью годами возрастает частота правильных ответов на специальные вопросы. Слова «этот», «тот», «там» дети начинают употреблять еще на втором году жизни. Однако полное понимание этих слов приходит к ним лишь через несколько лет. Дети-дошкольники с трудом понимают разницу между словами «этот» и «тот», если отсутствует постоянная точка отсчета. Многие семилетние дети также не различают этих слов, если их собственное положение в пространстве не совпадает с положением говорящего.

В возрасте около 4–5 лет язык становится для самого ребенка предметом анализа, он пытается понять его, говорить о нем. Дети старшего дошкольного возраста отличают настоящие слова, имеющиеся в языке, от придуманных, искусственно созданных слов. Дети, которым меньше 7 лет, обычно считают, что у слова есть только одно значение, и не видят ничего смешного в шутках, основанных на игре слов. Лишь с 11–12 лет они способны понимать шутки, базирующиеся на неоднозначности грамматических структур или различных смысловых интерпретациях.

Следует заметить, что описанные процессы и результаты развития речи у детей дошкольного возраста не есть нечто неизменное. Они существенно меняются в зависимости от социокультурного уровня населения страны, от географической местности, от исторической эпохи, от многих других условий. Так, например, в современном обществе дети одного и того же возраста по сравнению с их сверстниками в прошлом представляются более развитыми в речевом и интеллектуальном отношении. Более того, эти различия заметны уже при сравнении между собой нынешних детей и их сверстников в начале XX в. Установлено, к примеру, что в 20-е годы текущего столетия средний активный словарный запас у детей нашей страны составлял около 400–600 слов, в то время как сейчас он равняется 1200 словам, т. е. увеличился почти в три раза. Примерно на 500 слов возрос словарь современного шестилетнего ребенка по сравнению с его сверстником в начале века.

В качестве общих закономерностей развития речи ребенка в дошкольном возрасте можно выделить следующие:

– появление слова как компонента ситуации, рядоположенного другим ее свойствам. Здесь нельзя еще говорить о формировании семиотической функции;

– отделение слова от ситуации, начало его функционирования по законам, присущим знаково-символическим системам. Объективное возникновение и развитие семиотической функции с сохранением ориентировки на предметное содержание слова (символическая функция);

– возникновение рефлексии на разделение планов, которая в дальнейшем распространяется на все другие компоненты знаковой ситуации, составляющие семиотическую функцию.

Особый психологический интерес вызывает вопрос о предпосылках и условиях формирования у детей дошкольного возраста наиболее сложного вида речи – *письменной.* Определенные позитивные мысли на этот счет в свое время высказал Л. С. Выготский.[22] «История письма у ребенка, – писал он, – начинается значительно раньше того момента, когда учитель впервые вкладывает ему в руки карандаш и показывает, как надо писать буквы».[23]

---

[22] *Выготский Л. С.* Предыстория письменной речи // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. – Ч. I. – М., 1980.

[23] Там же. – С. 73.

Формирование этой способности своими истоками восходит к началу дошкольного детства и связано с появлением графической символики. Если ребенку 3–4 лет дать задачу записать и запомнить фразу (дети в этом возрасте, естественно, не умеют еще ни читать, ни писать), то сначала ребенок как будто «записывает», чертит на бумаге что-то совершенно бессмысленное, оставляя на ней ничего не значащие черточки, каракули. Однако в дальнейшем, когда перед ребенком ставится задача «прочитать» записанное, то в результате наблюдения за действиями ребенка создается впечатление, что он читает свои изображения, указывая на вполне определенные черточки или каракули, как будто для него они действительно обозначают что-то конкретное. Для ребенка данного возраста нарисованные черточки, по-видимому, что-то значат и превратились уже в мнемотехнические знаки – примитивные указатели для смысловой памяти. С полным основанием, замечает Л. С. Выготский, мы можем видеть в этой мнемотехнической стадии первую предвестницу будущего письма. Простой детский рисунок в сущности и является своеобразной символьно-графической предпосылкой письменной речи ребенка.

Малыш, которому с помощью пиктограммы[24] сложно изобразить какое-либо слово или фразу, поступает следующим образом. Он вместо трудно изобразимого предмета рисует легко изобразимый, но связанный с ним по смыслу предмет или вместо предмета ставит какой-либо условный знак. Иногда предмет заменяется изображением только какой-либо одной его части или схемой. Все эти пути в конечном счете ведут уже к переходу от пиктографического к символическому или к привычному для нас знаковому письму. Установлено, что первоначально в письменном воспроизведении слов ребенок-дошкольник копирует ритм произносимой фразы в ритмике записываемых графических знаков, а также длину фразы (в длине «записи»). Ребенок довольно рано обнаруживает тенденцию записывать короткие слова или фразы штрихами соответствующей длины, а длинные – большим количеством каракулей. Дальнейшее развитие письма идет по пути превращения недифференцированной записи в настоящий знак. Штрихи и каракули постепенно заменяются осмысленными фигурами и картинками, а они в свою очередь уступают место письменным знакам.

Психологическая характеристика готовности к обучению в школе

В познавательном плане ребенок к поступлению в школу уже достигает весьма высокого уровня развития, обеспечивающего свободное усвоение школьной учебной программы. Однако *психологическая готовность* к школе только этим не ограничивается. Кроме развитых познавательных процессов: восприятия, внимания, воображения, памяти, мышления и речи, – в нее входят сформированные личностные особенности, включающие интересы, мотивы, способности, черты характера ребенка, а также качества, связанные с выполнением им различных видов деятельности. К поступлению в школу у ребенка должны быть достаточно развиты самоконтроль, трудовые умения и навыки, умение общаться с людьми, ролевое поведение. Для того чтобы ребенок был практически готов к обучению и усвоению знаний, необходимо, чтобы каждая из названных характеристик была у него достаточно развита. Что это означает на практике?

Развитость *восприятия* проявляется в его избирательности, осмысленности, предметности и высоком уровне сформированности перцептивных действий. *Внимание* детей к моменту поступления в школу должно стать произвольным, обладающим нужным объемом, устойчивостью, распределением, переключаемостью. Поскольку трудности, с которыми на практике сталкиваются дети в начале обучения в школе, связаны именно с недостаточно-

[24] *Пиктограмма* – изображение содержания некоторого сообщения в виде рисунка.

стью развития внимания, о его совершенствовании необходимо заботиться в первую очередь, готовя дошкольника к обучению.

Большие требования начальный этап школьного обучения предъявляет к *памяти* детей. Для того чтобы ребенок мог хорошо усваивать школьную программу, необходимо, чтобы его память стала произвольной, чтобы ребенок располагал различными эффективными средствами для запоминания, сохранения и воспроизведения учебного материала.

Каких-либо проблем, связанных с развитостью *детского воображения,* при поступлении в школу обычно не возникает, так что почти все дети, много и разнообразно играя в дошкольном возрасте, обладают хорошо развитым и богатым воображением. Основные вопросы, которые в этой сфере все же могут возникнуть перед ребенком и учителем в начале обучения, касаются связи воображения и внимания, способности регулировать образные представления через произвольное внимание, а также усвоения абстрактных понятий, которые вообразить и представить ребенку, как и взрослому человеку, достаточно трудно.

Еще большее значение, чем воображение и память, для обучаемости детей имеет *мышление.* При поступлении в школу оно должно быть развито и представлено во всех трех основных формах: наглядно-действенной, наглядно-образной и словесно-логической. Однако на практике мы нередко сталкиваемся с ситуацией, когда, обладая способностью хорошо решать задачи в наглядно-действенном плане, ребенок с большим трудом справляется с ними, когда эти задачи представлены в образной и тем более словесно-логической форме. Бывает и наоборот: ребенок сносно может вести рассуждения, обладать богатым воображением, образной памятью, но не в состоянии успешно решать практические задачи из-за недостаточной развитости двигательных умений и навыков.

К таким индивидуальным различиям в познавательных процессах необходимо относиться спокойно, так как они выражают собой не столько общее недоразвитие ребенка, сколько его индивидуальность, проявляющуюся, в частности, в том, что у ребенка может доминировать один из типов восприятия окружающей действительности: практический, образный или логический. В начальный период учебной работы с такими детьми следует прежде всего опираться на те стороны познавательных процессов, которые у них более всего развиты, не забывая, конечно, о необходимости параллельного совершенствования остальных.

Речевая готовность детей к обучению и учению прежде всего проявляется в их умении пользоваться словом для произвольного управления поведением и познавательными процессами. Не менее важным является развитие речи как средства общения и предпосылки к усвоению письма. Об этой функции речи следует проявлять особую заботу в течение среднего и старшего дошкольного детства, так как развитие письменной речи существенно определяет прогресс интеллектуального развития ребенка.

Личностная готовность детей к обучению представляется не менее важной, чем познавательная и интеллектуальная. От нее зависят желание ребенка учиться и его успехи. Первое, на что следует обратить внимание, рассматривая соответствующий аспект психологической готовности, – это наличие у ребенка выраженного интереса к учению, к приобретению знаний, умений и навыков, к получению новой информации об окружающем мире. Этот интерес онтогенетически вырастает из естественной любознательности детей 4–5-летнего возраста (возраст «почемучек»), прямо зависит от полноты удовлетворения этой потребности ребенка со стороны взрослых. Познавательная потребность относится к разряду так называемых «ненасыщаемых», важнейшая особенность которых состоит в том, что чем больше удовлетворяется соответствующая потребность, тем сильнее она становится.

Говоря о *мотивационной готовности* детей к учению, следует также иметь в виду потребность в достижении успехов, соответствующие самооценку и уровень притязаний. Потребность достижения успехов у ребенка безусловно должна доминировать над боязнью

неудачи. В учении, общении и практической деятельности, связанной с испытаниями способностей, в ситуациях, предполагающих соревнование с другими людьми, дети должны проявлять как можно меньше тревожности. Важно, чтобы их самооценка была адекватной, а уровень притязаний был соответствующим реальным возможностям, имеющимся у ребенка.

Способности детей не обязательно должны быть сформированными к началу обучения в школе, особенно те из них, которые в процессе учения продолжают еще активно развиваться. Существеннее другое: чтобы еще в дошкольный период детства у ребенка образовались необходимые задатки к развитию нужных способностей.

Однако есть один вид способностей, от которых прямо зависит учение и на развитие которых следует обратить особое внимание в дошкольном возрасте. Это – двигательные способности (умения и навыки), в частности те из них, которые проявляются в индивидуальных видах творческой деятельности детей: конструирование, рисование, лепка, игра на музыкальных инструментах, изготовление каких-либо поделок. Во всех этих видах деятельности, кроме трудовых умений и навыков, у ребенка должна быть развита еще одна способность, от которой более, чем от других, зависят его будущие успехи. Это – работоспособность. Без нее вряд ли можно рассчитывать на прочное усвоение достаточно большого объема знаний, на формирование сложных умений и навыков.

Немаловажное значение для успехов в учении имеют *коммуникативные черты характера ребенка,* в частности его общительность, контактность, отзывчивость и покладистость, а также волевые черты личности: настойчивость, целеустремленность, упорство и др.

Психологическую готовность детей дошкольного возраста к обучению в школе и к учению по всем описанным характеристикам на практике может установить только комплексное психодиагностическое обследование. Оно может быть осуществлено профессионально подготовленными психологами, работающими в системе образования, совместно с учителями-предметниками и воспитателями. Данная задача должна решаться работниками школьной психологической службы.

На практике мы нередко сталкиваемся с отставанием детей в учении, которое нельзя полностью объяснить отсутствием у них каких-либо способностей. В этой связи возникает задача выявления и устранения возможных других психологических причин задержек в развитии детей, происходящих в начальных классах школы. Более подробно эта задача и пути ее практического решения будут обсуждаться в третьей части учебника, а сейчас попробуем сформулировать самое общее решение этого вопроса. Оно, по мнению А. Н. Леонтьева, А. Р. Лурия и А. А. Смирнова,[25] предполагает постановку и решение по крайней мере трех других взаимосвязанных вопросов. Первый из них касается методов, позволяющих ориентироваться в массе детей и выявлять тех из них, кто отстает в учении по причине особенностей психического развития, не связанных со способностями. Далее необходимо разработать средства, с помощью которых можно было бы уточнить истоки их неуспеваемости, отнести отстающего ребенка к одной из следующих групп: педагогически запущенных детей; имеющих хорошие, но недостаточно развитые задатки; отстающих по причине неспособности усваивать школьную программу; не имеющих необходимых задатков и не успевающих из-за врожденных или приобретенных в результате болезни анатомо-физиологических дефектов. Наконец, надо отыскать научно обоснованные методы, позволяющие предсказать дальнейшее развитие ребенка, отнесенного к одной из этих групп. Все это требует глубокой, разносторонней и тщательной психодиагностики ребенка. Центральное место в такой психодиагностике должны занять методы исследования наличного состояния и возможностей ребенка, его *зоны ближайшего (потенциального) развития.*

---

[25] *Леонтьев А. Н., Лурия А. Р., Смирнов А. А.* О диагностических методах психологического исследования школьников // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. – М., 1981.

Темы и вопросы для обсуждения на семинарах

Тема 1. Предметная деятельность и игра

1. Игра как ведущий вид деятельности дошкольника.

2. Особенности предметных и сюжетно-ролевых игр детей младшего дошкольного возраста.

3. Развитие сюжетно-ролевых игр в среднем и старшем дошкольном детстве.

4. Появление и совершенствование символических игровых и художественно-творческих действий.

5. Психологические особенности детского рисунка.

6. Основные виды деятельности, в которых участвуют старшие дошкольники, их комплексное влияние на развитие.

Тема 2. Восприятие, внимание и память дошкольника

1. Процесс и основные этапы развития восприятия у детей дошкольного возраста.

2. Совершенствование перцептивных операций и действий.

3. Переход от внешних к внутренним перцептивным действиям.

4. Совершенствование внимания у детей.

5. Развитие памяти в дошкольном возрасте.

Тема 3. Воображение, мышление и речь

1. Влияние мышления на развитие памяти.

2. Основные направления совершенствования воображения у дошкольников.

3. Соединение воображения с практической деятельностью, памятью и мышлением.

4. Основные линии развития мышления.

5. Улучшение наглядно-действенного, наглядно-образного и словесно-логического мышления.

6. Пути совершенствования речи в дошкольном возрасте.

7. Проблема формирования предпосылок к развитию письменной речи.

Тема 4. Психологическая характеристика готовности к обучению в школе

1. Понятие и состав психологической готовности к обучению.

2. Требования, предъявляемые к восприятию, вниманию, памяти, воображению и мышлению детей при поступлении в школу.

3. Особенности интеллектуального развития ребенка, готового к обучению.

4. Личностная характеристика ребенка, практически подготовленного к учению.

5. Причины отставания детей в начальный этап их обучения в школе.

Темы для рефератов

1. Влияние разнообразных игр, труда и учения на психическое развитие дошкольника.

2. Согласованное развитие основных познавательных процессов ребенка в дошкольном детстве.

3. Воображение, мышление и речь дошкольника.

4. Индивидуальные различия в психологической готовности детей к обучению в школе.

Темы для самостоятельной исследовательской работы

1. Развитие и совершенствование игр детей в дошкольном возрасте.

2. Развитие познавательных процессов детей в основных видах деятельности: игре, труде и учении.

3. Совершенствование мышления и речи дошкольника, их постепенное сближение.

4. Пути оптимального обеспечения психологической готовности ребенка к обучению в школе.

Литература

I

Асеев В. Г. Возрастная психология: Учебное пособие. – Иркутск, 1989. *(Дошкольный возраст: 62–89.)*

Диагностика учебной деятельности и интеллектуального развития детей. – М., 1981. *(Психологические особенности шестилеток: 64–104.)*

Доналдсон М. Мыслительная деятельность у детей. – М., 1985. *(Об эгоцентризме детского мышления (дошкольный возраст): 3–8, 17–36. Усвоение языка ребенком-дошкольником: 36–58. Развитие мышления у детей-дошкольников: 58–69.)*

Дьяченко О. М., Лаврентьева Т. В. Психическое развитие дошкольников. – М., 1984. *(Речь дошкольника: 102–111.)*

Запорожец А. В. Избранные психологические труды: В 2 т. – М., 1986. – Т. 1. *(Развитие восприятия у детей-дошкольников: 52–99. Развитие мышления у детей-дошкольников: 154–215.)*

Исследование развития познавательной деятельности. – М., 1971. *(О развитии восприятия (узнавания) у детей дошкольного и младшего школьного возраста: 138–171. Развитие мышления у детей дошкольного возраста (4–7 лет): 224–271.)*

Истомина З. М. Развитие памяти: Учебно-методическое пособие. – М., 1978. *(Развитие непроизвольного и произвольного запоминания у дошкольников: 26–61.)*

Коломинский Я. Л., Панько Е. А. Учителю о психологии детей шестилетнего возраста. – М., 1988. *(Психологическая готовность к школе: 5–21. Психологические особенности игры шестилетних детей: 51–70. Особенности учебной деятельности шестилетних детей: 70–83. Художественная деятельность шестилетних детей: 83–96 Личность шестилетнего ребенка:. 97–114.) Индивидуальные различия в шестилетнем возрасте: 114–127. Познавательная сфера шестилетнего ребенка: 128–173. Учитель и дети шестилетнего возраста: 173–183.)*

Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения. – М., 1986. *(Развитие общения у детей в первые семь лет жизни: 75–103. Взаимоотношения ребенка с окружающими людьми: 106–120.)*

Мир детства. Младший школьник. – М., 1986. *(Шестилетний школьник: 35–38.)*

Мухина В. С. Детская психология: Учебник для студентов педагогических институтов. – М., 1985. *(Изобразительная и конструктивная деятельность дошкольников: 130–155. Условия развития личности дошкольника: 156–171. Сенсорное развитие дошкольника: 221–238. Развитие мышления дошкольника: 238–251. Развитие внимания, памяти, воображения в дошкольном возрасте: 251–261.)*

Обухова Л. В. Концепция Жана Пиаже: за и против; – М., 1981. *(Развитие мышления в дошкольном возрасте: 85–88.)*

Психология детей дошкольного возраста. Развитие познавательных процессов. – М., 1964. *(Развитие ощущений и восприятия в преддошкольном и дошкольном возрасте: 35–67. Развитие внимания в дошкольном детстве: 72–92. Развитие памяти в дошкольном детстве: 115–182. Развитие мышления в дошкольном детстве: 183–246.)*

Раттер М. Помощь трудным детям. – М., 1987. *(Период от двух до пяти лет: 97–112.)*

Эльконин Д. Б. Детская психология (развитие ребенка от рождения до семи лет). – М., 1960. *(Психическое развитие детей в дошкольном возрасте (от 3 до 7 лет): 138–293.)*

Эльконин Д. Б. Психология игры. – М., 1978. *(Развитие игры в дошкольном возрасте: 169–270.)*

II

Амонашвили Ш. А. В школу – с шести лет. – М., 1986. *(Психологические особенности шестилетних детей: 13–19.)*

Ананьев Б. Г., Рыбалко Е. Ф. Особенности восприятия пространства у детей. – М., 1964. *(Развитие восприятия пространства у дошкольников: 93–120.)*

Венгер Л. А. Овладение опосредствованным решением познавательных задач и развитие когнитивных способностей ребенка // Вопросы психологии. – 1983. – № 2.

Возрастная и педагогическая психология / Под ред. М. В. Гамезо и др. – М., 1984. *(Психология дошкольника: 67–74.)*

Возрастная и педагогическая психология / Под ред. А. В. Петровского. – М., 1979. *(Дошкольный возраст: 49–68.)*

Запорожец А. В. Избранные психологические труды: В 2 т. – М, 1986. – Т. II. *(Развитие произвольных движений: 5–233. Роль речи в формировании и осуществлении произвольных движений: 146–188.)*

Карандашев Ю. Н. Развитие представлений у детей. – Минск, 1987. *(Развитие представлений у детей дошкольного возраста: 43–60.)*

Карпова С. Н., Труве Э. И. Психология речевого развития ребенка. – Ростов-на-Дону, 1987. *(Проблема овладения дошкольником фонематической стороной речи: 5–27.)*

Котырло В. К. Развитие волевого поведения у дошкольников. – Киев, 1971. *(Волевое поведение дошкольника: 51–78. Особенности волевых усилий у дошкольников: 121–145. О волевой готовности детей к школьному обучению. Волевое поведение первоклассников: 161–187.)*

Кравцов Г. Г., Кравцова Е. Е. Шестилетний ребенок: психологическая готовность к школе. – М, 1987. *(Готовность к школе: 37–59.)*

Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения: В 2 т. – М., 1983. – Т. 1. *(Психологические основы дошкольной игры: 303–323.)*

Лисина М. И., Капчеля Г. И. Общение со взрослыми и психологическая подготовка детей к школе. – Калинин, 1987. *(Генезис общения у дошкольников: 5–43.)*

Мухина В. С. Шестилетний ребенок в школе: Книга для учителя начальных классов. – М., 1986. *(Достижения шестилетнего ребенка в умственном развитии: 5–18. Индивидуальные различия шестилетних детей: 45–66. Игра у детей шестилетнего возраста: 67–78.)*

Никифоров Г. С. Самоконтроль человека. – Л., 1989. *(Самоконтроль у дошкольников: 86–90.)*

Особенности психического развития детей 6–7-летнего возраста. – М., 1989. *(Переход от дошкольного к младшему школьному возрасту: 4–11. Развитие символической функции у детей 6–7-летнего возраста: 66–77.)*

Отстающие в учении школьники. Проблемы психического развития. – М., 1986. *(Особенности мышления шестилетних детей: 25–32.)*

Панько Е. А. и др. Развитие познавательных процессов дошкольников: Учебное пособие. – Минск, 1984. *(Развитие ощущений и восприятия дошкольника: 3–39. Развитие памяти в дошкольном возрасте: 40–58. Развитие воображения в дошкольном возрасте: 58–75. Развитие мышления у дошкольника: 75–101.)*

Поддьяков Н. Н. Мышление дошкольника. – М., 1977. *(Формирование у дошкольников обобщенных способов практического исследования ситуации: 112–123. Формирование наглядно-образного мышления у дошкольников: 162–237.)*

Проблемы дошкольной игры: психолого-педагогический аспект. – М., 1987. *(Формирование у дошкольников предметно-игровых действий и взаимодействия: 47–76 Формирование у детей способов построения сюжета игры: 97–128.)*

Проскура Е. Ф. Развитие познавательных способностей дошкольника. – Киев, 1985. *(Формирование у дошкольников сенсорных и мыслительных действий: 21–38. Обучение дошкольников решению познавательных задач: 38–73. Психологическая готовность к обучению в школе: 85–110.)*

Салмина Н. Г. Знак и символ в обучении. – М., 1988. *(Семиотическая функция как показатель готовности детей к школе: 169–210.)*

III

Генетические проблемы социальной психологии. – Минск, 1985. *(Речь дошкольников: 88–100. Дети-шестилетки (общение): 110–122.)*

Карпова С. Н., Труве Э. И. Психология речевого развития ребенка. – Ростов-на-Дону, 1987. *(Неорганизованный процесс овладения ребенком фонематической стороной речи: 27–49. Организованный процесс овладения ребенком фонематической стороной речи: 49–88.)*

Мир детства. – М., 1987. *(Темперамент и характер: 23–25. От чего зависят способности: 25. Достижения первого года жизни: 63–80. Приобретения раннего детства: 82–97. Умственное развитие в раннем детстве: 110–120. Развитие речи от трех до шести лет: 161–173. Умственное воспитание дошкольников; 173–186. Нравственное воспитание дошкольников: 186–201. Готовность к школе: 228–254.)*

Психолингвистика: Сборник статей. – М., 1984. *(Коммуникативно-речевая деятельность старших дошкольников: 241–259.)*

Развитие логической памяти у детей. – М., 1976. *(Память дошкольников: 22–71. Самоконтроль в мнемических процессах у дошкольников: 187–247.)*

Становление речи и усвоение языка ребенком. – М., 1985. *(Становление интонационной системы языка у детей младшего школьного возраста: 33–46.)*

Глава 6. Умственное и поведенческое развитие младшего школьника

Краткое содержание

Психологические особенности начального этапа обучения. Изменчивость возрастных психологических границ, связанных с началом и концом обучения в младшем школьном возрасте. Резервы психологического развития младших школьников. Проблемы, с которыми сталкиваются дети в начальный период обучения в школе. Необходимость существенного

изменения образа жизни, режима дня и отношений с окружающими людьми. Освоение ребенком новой системы прав и обязанностей. Преодоление недостаточной подготовленности к обучению и ликвидация отставания, связанного с этой причиной, Проблемы саморегуляции поведения младших школьников. Причины быстрой утомляемости младших школьников при интенсивной умственной работе.

Познавательное развитие детей младшего школьного возраста. Превращение познавательных процессов из непосредственных в опосредствованные и из непроизвольных в произвольно регулируемые. Восприятие в младшем школьном возрасте. Внимание младшего школьника. Развитие памяти в течение первых лет обучения в школе. Условия ускоренного развития и совершенствования речи младших школьников.

Умственное развитие младшего школьника. Младший школьный возраст как жизненно важнейший этап в интеллектуальном развитии детей. Основные направления преобразования мышления в течение первых лет обучения в школе. Способы стимулирования интеллектуального развития детей этого возраста. Необходимость комплексного формирования всех видов интеллектуальной деятельности у детей младшего школьного возраста.

Трудовая и учебная деятельность младшего школьника. Основные виды деятельности младших школьников: учение, труд, общение и игра. Особая роль учебной деятельности в развитии ребенка этого возраста. Специфика каждого из названных видов деятельности в младшем школьном возрасте. Сочетание различных видов деятельности как условие оптимального развития ребенка. Быстрое продвижение младших школьников в развитии и увеличение индивидуальных различий между ними. Психологические различия между детьми первых двух и следующих классов, третьего и четвертого.

Психологические особенности начального этапа обучения

Начальный период школьной жизни занимает возрастной диапазон от 6–7 до 10–11 лет (I–IV классы школы). Хронологически социально-психологические границы этого возраста в жизни ребенка нельзя считать неизменными. Они зависят от готовности ребенка к обучению в школе, а также от того, с какого времени начинается и как идет обучение в соответствующем возрасте. Если оно начинается с 6-летнего возраста, как это и происходит сейчас в большинстве случаев, то возрастные психологические границы обычно смещаются назад, т. е. охватывают возраст от 6 до примерно 10 лет; если учение начинается с семилетнего возраста, то, соответственно, границы данного психологического возраста перемещаются приблизительно на один год вперед, занимая диапазон от 7 до 11 лет. Границы этого возраста могут сужаться и расширяться также в зависимости от применяемых методов обучения: более совершенные методы обучения ускоряют развитие, а менее совершенные замедляют его. Вместе с тем в целом некоторая вариативность границ этого возраста не особенно сказывается на последующих успехах ребенка.

В младшем школьном возрасте дети располагают значительными резервами развития. Их выявление и эффективное использование – одна из главных задач возрастной и педагогической психологии. Но прежде чем использовать имеющиеся резервы, необходимо подтянуть детей до нужного уровня готовности к обучению.

С поступлением ребенка в школу под влиянием обучения начинается *перестройка всех его познавательных процессов,* приобретение ими качеств, свойственных взрослым людям. Это связано с тем, что дети включаются в новые для них виды деятельности и системы межличностных отношений, требующие от них наличия новых психологических качеств. Общими характеристиками всех познавательных процессов ребенка должны стать их *произвольность, продуктивность* и *устойчивость.* На уроках, например, ребенку с первых дней обучения необходимо в течение длительного времени сохранять повышенное внимание,

быть достаточно усидчивым, воспринимать и хорошо запоминать все то, о чем говорит учитель.

Психологами доказано, что обычные дети в младших классах школы вполне способны, если только их правильно обучать, усваивать и более сложный материал, чем тот, который дается по действующей программе обучения. Однако для того чтобы умело использовать имеющиеся у ребенка резервы, необходимо решить предварительно две важные задачи. Первая из них состоит в том, чтобы как можно быстрее *адаптировать детей к работе в школе и дома, научить их учиться, не тратя лишних физических усилий, быть внимательными, усидчивыми.* В этой связи учебная программа должна быть составлена таким образом, чтобы вызывать и поддерживать постоянный интерес у учащихся.

Вторая задача возникает в связи с тем, что многие дети приходят в школу не только не подготовленными к новой для них социально-психологической роли, но и со значительными индивидуальными различиями в мотивации, знаниях, умениях и навыках, что делает учение для одних слишком легким, неинтересным делом, для других чрезвычайно трудным (и вследствие этого также неинтересным) и только для третьих, которые не всегда составляют большинство, соответствующим их способностям. Возникает необходимость *психологического выравнивания детей* с точки зрения их готовности к обучению за счет подтягивания отстающих к хорошо успевающим.

Еще одна проблема состоит в том, что углубленная и продуктивная умственная работа требует от детей усидчивости, сдерживания эмоций и регуляции естественной двигательной активности, сосредоточения и поддержания внимания на учебных задачах, а это в начальных классах умеют делать далеко не все дети. Многие из них быстро утомляются, устают.

Особую трудность для детей 6–7-летнего возраста, начинающих обучаться в школе, представляет *саморегуляция поведения.* Ребенок должен сидеть на месте во время урока, не разговаривать, не ходить по классу, не бегать по школе во время перемен. В других ситуациях, напротив, от него требуется проявление необычной, довольно сложной и тонкой двигательной активности, как, например, при обучении рисованию и письму. Многим первоклассникам явно не хватает силы воли для того, чтобы постоянно удерживать себя в определенном состоянии, управлять собой в течение длительного периода времени.

На занятиях учитель задает детям вопросы, заставляет их думать, а дома то же самое от ребенка требуют родители при выполнении домашних заданий. Напряженная умственная работа в начале обучения детей в школе утомляет их, но это часто происходит не потому, что ребенок устает именно от умственной работы, а по причине его неспособности к физической саморегуляции.

С поступлением в школу изменяется положение ребенка в семье, у него появляются первые серьезные обязанности по дому, связанные с учением и трудом. К нему взрослые люди начинают предъявлять повышенные требования. Все это вместе взятое образует проблемы, которые ребенку необходимо решать с помощью взрослых на начальном этапе обучения в школе.

Познавательное развитие детей младшего школьного возраста

В младшем школьном возрасте закрепляются и развиваются далее те основные человеческие характеристики познавательных процессов (восприятие, внимание, память, воображение, мышление и речь), необходимость которых связана с поступлением в школу. Из «натуральных», по Л. С. Выготскому, эти процессы к концу младшего школьного возраста должны стать «культурными», т. е. превратиться в высшие психические функции, связанные с речью, произвольные и опосредствованные. Этому способствуют основные виды деятельности, которыми большей частью занят ребенок данного возраста в школе и дома: учение,

общение, игра и труд. В чем же состоят наиболее важные изменения, которые за период младшего школьного возраста происходят с восприятием, вниманием, памятью, речью и мышлением ребенка?

До семилетнего возраста у детей можно обнаружить лишь *репродуктивные образы-представления* об известных объектах или событиях, не воспринимаемых в данный момент времени, причем эти образы в основном статичные. Дошкольники, например, испытывают трудности, пытаясь представить промежуточные положения падающей палочки между вертикальным и горизонтальным ее положением.

Продуктивные образы-представления результата новой комбинации некоторых элементов появляются у детей после 78-летнего возраста, и развитие этих образов связано, вероятно, с началом обучения в школе.

Внимание в младшем школьном возрасте становится произвольным, но еще довольно долго, особенно в начальных классах, сильным и конкурирующим с произвольным остается непроизвольное внимание детей. Объем и устойчивость, переключаемость и концентрация произвольного внимания к IV классу школы у детей почти такие же, как и у взрослого человека. Что касается переключаемости, то она в этом возрасте даже выше, чем в среднем у взрослых. Это связано с молодостью организма и подвижностью процессов в центральной нервной системе ребенка. Младшие школьники могут переходить с одного вида деятельности к другому без особых затруднений и внутренних усилий. Однако и здесь внимание ребенка сохраняет еще некоторые признаки «детскости». Свои наиболее совершенные черты внимание у детей обнаруживает лишь тогда, когда предмет или явление, непосредственно привлекшие внимание, особенно интересны для ребенка.

В школьные годы продолжается развитие *памяти.* А. А. Смирнов провел сравнительное исследование памяти у детей младшего и среднего школьного возраста и пришел к следующим выводам:

– с 6 до 14 лет у детей активно развивается механическая память на не связанные логически единицы информации;

– вопреки распространенному мнению о существовании увеличивающегося с возрастом преимущества запоминания осмысленного материала фактически обнаруживается обратное соотношение: чем старше становится младший школьник, тем меньше у него преимуществ запоминания осмысленного материала над бессмысленным. Это, по-видимому, связано с тем, что упражняемость памяти под влиянием интенсивного учения, опирающегося на запоминание, ведет к одновременному улучшению всех видов памяти у ребенка, и прежде всего тех, которые относительно просты и не связаны со сложной умственной работой.

В целом память детей младшего школьного возраста является достаточно хорошей, и это в первую очередь касается механической памяти, которая за первые три-четыре года учения в школе прогрессирует достаточно быстро. Несколько отстает в своем развитии опосредствованная, логическая память, так как в большинстве случаев ребенок, будучи занят учением, трудом, игрой и общением, вполне обходится механической памятью.

Если, однако, детей младшего школьного возраста с первых лет обучения в школе специально учить мнемическим приемам, то это существенно повышает продуктивность их логической памяти. Незнание этих приемов, неумение ими пользоваться на практике является, вероятно, основной причиной слабости произвольной памяти у многих детей данного возраста.

Обучение детей мнемическим действиям должно проходить через два этапа. На первом из них детям необходимо овладеть мыслительными операциями, нужными для запоминания и воспроизведения материала, а на втором – научиться пользоваться ими как средствами запоминания в различных ситуациях. В норме это должно произойти еще в старшем

дошкольном возрасте, однако можно начать и в основном завершить этот процесс в младших классах школы.

Активному развитию памяти детей в первые школьные годы способствует решение специальных мнемических задач, которые возникают перед детьми в соответствующих видах деятельности.

Умственное развитие младшего школьника

Младший школьный возраст содержит в себе значительный потенциал умственного развития детей, но точно определить его пока что не представляется возможным. Различные решения этого вопроса, предлагаемые учеными-педагогами и практиками-преподавателями, почти всегда связаны с опытом применения определенных методов обучения и диагностики возможностей ребенка, и нельзя заранее сказать, в состоянии или не в состоянии будут дети усваивать более сложную программу, если использовать совершенные средства обучения и способы диагностики обучаемости. Те данные, которые представлены далее, не следует рассматривать как нормативные. Они скорее указывают на то, чего может добиться нормальный ребенок при не самых лучших методах и средствах обучения, при ныне действующих учебных программах, не всегда учитывающих возможности детей.

За первые три-четыре года учения в школе прогресс в умственном развитии детей бывает довольно заметным. От доминирования наглядно-действенного и элементарного образного мышления, от допонятийного уровня развития и бедного логикой размышления школьник поднимается до словесно-логического мышления на уровне конкретных понятий. Начало этого возраста связано, если пользоваться терминологией Ж. Пиаже и Л. С. Выготского, с доминированием дооперационального мышления, а конец – с преобладанием операционального мышления в понятиях. В этом же возрасте достаточно хорошо раскрываются общие и специальные способности детей, позволяющие судить об их одаренности.

Комплексное развитие детского интеллекта в младшем школьном возрасте идет в нескольких различных направлениях: усвоение и активное использование речи как средства мышления; соединение и взаимообогащающее влияние друг на друга всех видов мышления: наглядно-действенного, наглядно-образного и словесно-логического; выделение, обособление и относительно независимое развитие в интеллектуальном процессе двух фаз: подготовительной и исполнительной. На подготовительной фазе решения задачи осуществляется анализ ее условий и вырабатывается план, а на исполнительной фазе этот план реализуется практически. Полученный результат затем соотносится с условиями и проблемой. Ко всему сказанному следует добавить умение рассуждать логически и пользоваться понятиями.

Первое из названных направлений связано с формированием речи у детей, с активным ее использованием при решении разнообразных задач. Развитие в этом направлении идет успешно, если ребенка обучают вести рассуждения вслух, словами воспроизводить ход мысли и называть полученный результат.

Второе направление в развитии успешно реализуется, если детям даются задачи, требующие для решения одновременно и развитых практических действий, и умения оперировать образами, и способности пользоваться понятиями, вести рассуждение на уровне логических абстракций.

Если любой из этих аспектов представлен слабо, то интеллектуальное развитие ребенка идет как односторонний процесс. При доминировании практических действий преимущественно развивается наглядно-действенное мышление, но может отставать образное и словесно-логическое. Когда преобладает образное мышление, то можно обнаружить задержки в развитии практического и теоретического интеллекта. При особом внимании только к умению рассуждать вслух у детей нередко наблюдается отставание в практическом

мышлении и бедность образного мира. Все это в конечном счете может сдерживать общий интеллектуальный прогресс ребенка.

Подготовительная фаза ориентировки в условиях решаемой задачи является очень важной для развития интеллекта, так как дети на практике часто не справляются с задачей именно потому, что не умеют анализировать ее условия. Такой недостаток обычно преодолевается за счет специальных упражнений, направленных на сравнение между собой условий в похожих друг на друга задачах. Такие упражнения особенно полезны тогда, когда детям для сопоставления предлагаются задачи со сложными условиями, между которыми существуют тонкие, едва заметные, но существенные различия и от которых зависит направление поиска правильного ответа. Важно, чтобы дети научились не только видеть, но и словесно формулировать эти различия.

Установлено, что первоклассники могут понять и принять поставленную перед ними задачу, но ее практическое выполнение возможно для них только с опорой на наглядный образец. Учащиеся третьих классов уже сами в состоянии составить план работы над задачей и следовать ему, не опираясь на представленный наглядно образец.

Трудовая и учебная деятельность младшего школьника

С поступлением ребенка в школу в число ведущих наряду с общением и игрой выдвигается учебная деятельность. В развитии детей младшего школьного возраста этой деятельности принадлежит особая роль. Учебная деятельность как самостоятельная складывается именно в это время и определяет во многом (если не сказать преимущественно) интеллектуальное развитие детей от 6–7 до 10–11 лет. В целом же с поступлением ребенка в школу его развитие начинает определяться уже не тремя, как было в дошкольном детстве, а четырьмя различными видами деятельности. В. В. Давыдов считает, что именно внутри *учебной деятельности* ребенка младшего школьного возраста возникают свойственные ему основные психологические новообразования.[26] Эта деятельность определяет характер других видов деятельности: *игровой, трудовой* и *общения.*

Каждый из четырех названных выше видов деятельности имеет свои особенности в младшем школьном возрасте. *Учение* здесь только начинается, и поэтому о нем нужно говорить как о развивающемся виде деятельности. Ему предстоит совершенствоваться в течение долгих лет жизни, если человек будет все это время продолжать учиться. Однако если процесс развития учебной деятельности идет стихийно, то он занимает длительное время. При продуманном и разумном формировании учебной деятельности можно добиться того, что уже к старшим классам школы ребенок полностью овладевает психологическими основами учения. Главная нагрузка здесь приходится как раз на младший школьный возраст, где образуются основные составляющие этой деятельности: учебные действия, контроль и саморегуляция.

У многих детей с поступлением в школу появляются дополнительные обязанности по дому, и это помогает им быстрее перестроиться на новую систему отношений. Важно, чтобы в домашней *трудовой деятельности* младшего школьника находили отражение и применялись те знания и умения, которые он приобретает в школе. Это, с одной стороны, сделает учение в школе более осмысленным и необходимым, а с другой стороны, на практике раскроет детям полезность знаний по основным предметам, которые они изучают в школе, повысит их интерес к учебным предметам. Да и сам домашний труд от этого сделается более привлекательным и в большей степени будет способствовать закреплению на практике получаемых теоретических знаний, воспитанию у детей трудолюбия.

---

[26] *Давыдов В. В.* Психологические проблемы процесса обучения младших школьников // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. – М., 1981.

Не меньшее значение для интеллектуального развития младших школьников, чем учение и труд, имеет расширение сферы и содержания их *общения* с окружающими людьми, особенно взрослыми, которые для младших школьников выступают в роли учителей, служат образцами для подражания и основным источником разнообразных знаний. Коллективные формы работы, стимулирующие общение, нигде не являются настолько полезными для общего развития и обязательными для детей, как в младшем школьном возрасте.

Иными в этом возрасте становятся и детские *игры,* они приобретают более совершенные формы, превращаются в развивающие. Изменяется, обогащаясь за счет вновь приобретаемого опыта, их содержание. Индивидуальные предметные игры приобретают конструктивный характер, в них широко используются новые знания, особенно из области естественных наук, а также те знания, которые приобретены детьми на занятиях трудом в школе. Интеллектуализируются групповые, коллективные игры. В этом возрасте важно, чтобы младший школьник был обеспечен достаточным количеством развивающих игр в школе и дома и имел время для занятий ими. Игра в этом возрасте продолжает занимать второе место после учебной деятельности как ведущей и существенно влиять на развитие детей.

За время обучения в младших классах школы дети так быстро продвигаются вперед в своем развитии, что между первоклассниками и учащимися третьих-четвертых классов за какие-нибудь два-три года образуется заметный разрыв. Вместе с ним увеличиваются и индивидуальные различия детей по достигнутому уровню развития. В обобщенном виде эти различия по их основным параметрам можно представить следующим образом.

У первоклассников и отчасти у второклассников доминирует наглядно-действенное и наглядно-образное мышление, в то время как ученики третьих и четвертых классов в большей степени опираются на словесно-логическое и образное мышление, причем одинаково успешно решают задачи во всех трех планах: практическом, образном и словесно-логическом (вербальном).

Первоклассники и значительная часть учащихся вторых классов не способны к полноценной саморегуляции, в то время как дети, обучающиеся в третьем и четвертом классах, вполне в состоянии управлять собой и внешне – своим открытым поведением, и внутренне – своими психическими процессами и чувствами.

Темы и вопросы для обсуждения на семинарах

Тема 1. Психологические особенности начального этапа обучения

1. Резервы психологического развития, имеющиеся у младших школьников.

2. Проблемы, возникающие у детей младшего школьного возраста в начальный период обучения в школе.

3. Пути ускоренной социально-психологической адаптации ребенка к школьным условиям.

Тема 2. Познавательное развитие детей младшего школьного возраста

1. Приобретение познавательными процессами свойств, характеризующих их как высшие психические функции.

2. Развитие восприятия в младшем школьном возрасте.

3. Совершенствование внимания.

4. Улучшение памяти.

5. Развитие речи младших школьников.

Тема 3. Умственное развитие младшего школьника

1. Значение младшего школьного возраста для интеллектуального развития детей.
2. Основные направления формирования детского интеллекта в младшем школьном возрасте.
3. Стимулирование умственного развития младших школьников.

Тема 4. Трудовая и учебная деятельность младшего школьника
1. Ведущие виды деятельности младшего школьника.
2. Роль учения в развитии детей младшего школьного возраста.
3. Особенности труда, общения, учения и игры в данном возрасте.
4. Индивидуальные различия в психологическом развитии младших школьников.
5. Особенности игр детей младшего школьного возраста.

Темы для рефератов

1. Индивидуальные различия в адаптации к школе детей шести- и семилетнего возраста.
2. Требования, предъявляемые к детям на начальном этапе обучения в школе.
3. Характеристика учебной, трудовой, игровой деятельности и общения младших школьников.

Темы для самостоятельной исследовательской работы

1. Главные направления и содержание развития внимания, памяти, мышления и речи в младшем школьном возрасте.
2. Влияние основных видов деятельности младших школьников на их интеллектуальное развитие.

Литература

I

Асеев В. Г. Возрастная психология: Учебное пособие. – Иркутск, 1989. *(Младший школьный возраст: 90–118.)*

Возрастная и педагогическая психология / Под ред. М. В. Гамезо и др. – М., 1984. *(Игра младших школьников: 126–131. Речь младших школьников: 172–178. Память младших школьников: 183–190. Мышление младших школьников: 190–202. Воображение младших школьников: 202–205.)*

Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения. – М., 1986. *(Психологическое развитие младших школьников в процессе учебной деятельности: 163–213.)*

Калмыкова З. И. Продуктивное мышление как основа обучаемости. – М., 1981. *(Продуктивное мышление четвероклассников: 83–89. Продуктивное мышление второклассников: 89–99. Обучение и развитие продуктивного мышления у школьников второго класса: 147–149. Обучение и развитие продуктивного мышления у школьников четвертого класса: 149–155.)*

Лейтес Н. С. Способности и одаренность в детские годы. – М., 1984. *(Способности в младшем школьном возрасте: 21–37.)*

Мир детства: младший школьник. – М., 1988. *(Познавательные процессы младших школьников: 119–142.)*

Обухова Л. Ф. Концепция Жана Пиаже: за и против. – М, 1981. *(Развитие мышления в младшем школьном возрасте: 88–103.)*

Раттер М. Помощь трудным детям. – М., 1987. *(Младший школьный возраст: 113–122.)*

Эльконин Д. Б. Психология обучения младшего школьника. – М., 1974. *(Обучение и развитие в младшем школьном возрасте: 55–64.)*

II

Ананьев Б. Г., Рыбалко Е. Ф. Особенности восприятия пространства у детей. – М., 1964. *(Развитие восприятия пространства у младших школьников: 121–142.)*

Возрастная и педагогическая психология / Под ред. А. В. Петровского. – М., 1979. *(Младший школьный возраст: 69–100. Познавательные процессы младшего школьника: 87–96.)*

Зак А. З. Развитие теоретического мышления у младших школьников. – М., 1984. *(Развитие мышления младших школьников: 73–120.)*

Исследование развития познавательной деятельности. – М., 1971. *(О постановке вопросов детьми младшего школьного возраста: 119–137. О развитии восприятия (узнавания) у детей дошкольного и младшего школьного возраста: 138–171.)*

Карандашев Ю. Н. Развитие представлений у детей: Учебное пособие. – Минск, 1987. *(Развитие представлений у детей в младшем школьном возрасте: 60–73.)*

Коссов Б. Б. Психомоторное развитие младших школьников. – М., 1989.

Котырло В. К. Развитие волевого поведения у дошкольников. – Киев, 1971. *(О волевой готовности детей к школьному обучению. Волевое поведение первоклассников: 161–187.)*

Лейтес Н. С. Умственные способности и возраст. – М., 1971. *(Младший школьный возраст: 11–45, 133–162.)*

Гуревич К. М. Индивидуально-психологические особенности школьников. – М., 1988. *(Младший школьник: 24–31.)*

Никифоров Г. С. Самоконтроль человека. – Л., 1989. *(Самоконтроль младших школьников: 90–94.)*

Особенности психического развития детей 6–7-летнего возраста. – М., 1988. *(Переход от дошкольного к младшему школьному возрасту: 4–11. Развитие символической функции у детей 6–7 лет: 66–77.)*

Смирнов А. А. Избранные психологические труды: В 2 т. – М., 1987. – Т. 1. *(Психология ребенка и подростка: 163–185.)*

Глава 7. Интеллектуальное развитие в подростковом и юношеском возрасте

Краткое содержание

Общая характеристика ситуации познавательного развития. Изменение жизненной социально-психологической ситуации развития в подростковом и раннем юношеском возрасте. Появление новых, повышенных требований к интеллекту и поведению подростков и юношей со стороны взрослых. Особенности развития восприятия, воображения и внима-

ния в данный возрастной период. Изменения, происходящие в памяти, мышлении и речи у детей в старших классах школы. Главные направления развития сознания ребенка в подростковом и раннем юношеском возрасте. Смена ведущих видов деятельности. Развитие самосознания, самоуправления и самоконтроля.

Совершенствование психических процессов. Перестройка памяти и проблемы, связанные с ее дальнейшим развитием в подростковом и юношеском возрасте. Основные отличия памяти подростка и юноши от аналогичных процессов у младших школьников. Динамика развития непосредственного и опосредствованного запоминания от дошкольного к старшему школьному возрасту. Изменение связей памяти с другими психическими процессами. Соединение памяти и мышления. Основные линии развития речи детей в подростковом и раннем юношеском возрасте.

Развитие общих и специальных способностей. Значение основных видов ведущей деятельности: учения, общения и труда – для развития общих и специальных способностей у детей в подростковом и раннем юношеском возрасте. Сензитивность данного возрастного периода для развития способностей. Увеличение индивидуальных различий детей по способностям к концу обучения в школе.

Развитие мышления. Психологическая готовность и фактическая способность к различным видам научения – характерная черта подросткового и раннего юношеского возраста. Склонность к экспериментированию. Тяга к самостоятельности и оригинальности мышления. Повышенная интеллектуальная активность подростков, их выраженное стремление проникнуть в суть вещей. Возникновение новых мотивов интеллектуальной деятельности. Выход предметно-познавательных интересов за пределы школьной программы. Возникновение теоретизирования и интеллектуальных обобщений. Появление избирательности и самостоятельности в учении.

Общая характеристика ситуации познавательного развития

В старших классах школы развитие познавательных процессов детей достигает такого уровня, что они оказываются практически готовыми к выполнению всех видов умственной работы взрослого человека, включая самые сложные. Познавательные процессы школьников приобретают такие качества, которые делают их совершенными и гибкими, причем развитие средств познания несколько опережает собственно личностное развитие детей. Данный факт, однако, не есть психологическая норма (см. замечания, сделанные во введении к этой книге). Можно предположить, что если бы воспитанию детей в школе и дома уделялось бы столько же внимания, сколько и обучению, то ситуация, вероятно, могла бы быть иной.

С переходом из младших классов в средние и далее в старшие классы школы изменяется положение детей в системе деловых и личных взаимоотношений с окружающими людьми. Все больше времени в их жизни начинают занимать серьезные дела, все меньше времени отводится на отдых и развлечения. Возрастают требования к интеллекту юноши, которые одновременно предъявляются и его сверстниками, и взрослыми людьми. Учителя и родители начинают переходить на новый стиль общения с подростками, больше, апеллируя к их разуму и логике, чем к чувствам, и рассчитывая, в свою очередь, на аналогичное ответное обращение.

В подростковом и юношеском возрасте активно идет процесс *познавательного развития.* В это время оно происходит в основном в формах, мало заметных как для самого ребенка, так и для внешнего наблюдателя. Науке до сих пор далеко не все известно о том, что происходит с сознанием детей в средних и старших классах школы, как в эти годы меняются восприятие, внимание и воображение детей. Вместе с тем за совершенствованием таких

познавательных процессов, как память, речь и мышление, наблюдать легче, и о них можно сказать больше.

Подростки и юноши уже могут *мыслить логически, заниматься теоретическими рассуждениями и самоанализом.* Они относительно свободно размышляют на нравственные, политические и другие темы, практически не доступные интеллекту младшего школьника. У старшеклассников отмечается способность делать общие выводы на основе частных посылок и, напротив, переходить к частным умозаключениям на базе общих посылок, т. е. способность к индукции и дедукции. Важнейшее интеллектуальное приобретение подросткового возраста – это умение оперировать гипотезами.

К старшему школьному возрасту дети усваивают многие научные понятия, обучаются пользоваться ими в процессе решения различных задач. Это означает сформированность у них теоретического или словесно-логического мышления. Одновременно наблюдается интеллектуализация всех остальных познавательных процессов.

Особенно заметным в эти годы становится рост сознания и самосознания детей, представляющий собой существенное расширение сферы осознаваемого и углубление знаний о себе, о людях, об окружающем мире. Развитие самосознания ребенка находит свое выражение в *изменении мотивации основных видов деятельности:* учения, общения и труда. Прежние «детские» мотивы, характерные для младшего школьного возраста, теряют свою побудительную силу. На месте их возникают и закрепляются новые, «взрослые» мотивы, приводящие к переосмыслению содержания, целей и задач деятельности. Те виды деятельности, которые прежде выполняли ведущую роль, например игра, начинают себя изживать и отодвигаться на второй план. Возникают новые виды деятельности, меняется иерархия старых, начинается новая стадия психического развития.

В подростковом возрасте активно совершенствуется *самоконтроль деятельности,* являясь вначале контролем по результату или заданному образцу, а затем – процессуальным контролем, т. е. способностью выбирать и избирательно контролировать любой момент или шаг в деятельности. Вплоть до юношеского возраста у многих детей еще отсутствует способность к предварительному планированию деятельности, но вместе с тем налицо стремление к саморегуляции. Оно, в частности, проявляется в том, что на интересной, интеллектуально захватывающей деятельности или на такой работе, которая мотивирована соображениями престижности, подростки могут длительное время удерживать внимание, быть в состоянии переключать или распределять его между несколькими действиями и поддерживать довольно высокий темп работы.

Совершенствование психических процессов

В подростковом возрасте происходят важные процессы, связанные с *перестройкой памяти.* Активно начинает развиваться логическая память и скоро достигает такого уровня, что ребенок переходит к преимущественному использованию этого вида памяти, а также произвольной и опосредствованной памяти. Как реакция на более частое практическое употребление в жизни логической памяти замедляется развитие механической памяти. Вследствие появления в школе многих новых учебных предметов значительно увеличивается количество информации, которую должен запоминать подросток, в том числе механически. У него возникают проблемы с памятью, и жалобы на плохую память в этом возрасте встречаются намного чаще, чем у младших школьников. Наряду с этим появляется интерес подростков к способам улучшения запоминания.

А. Н. Леонтьев исследовал, как идет развитие двух основных видов памяти – непосредственной и опосредственной – в течение детства и установил особенности их преобразования в старшем школьном возрасте. Он показал, что с увеличением возраста идет

постепенное улучшение непосредственного запоминания, причем быстрее, чем опосредствованного. Одновременно с этим от дошкольного к младшему школьному возрасту увеличивается разрыв, существующий между продуктивностью непосредственного и опосредствованного запоминания. Затем – уже в подростковом и юношеском возрасте – прирост продуктивности непосредственного запоминания замедляется, и одновременно с этим увеличивается продуктивность опосредствованного запоминания.

С возрастом меняются и отношения между памятью и мышлением. В раннем детском возрасте память является одной из основных психических функций, и в зависимости от нее строятся все остальные психические процессы. Мышление ребенка этого возраста во многом определяется его памятью: мыслить – значит вспоминать. В младшем школьном возрасте мышление обнаруживает высокую корреляцию с памятью и развивается в непосредственной зависимости от нее. Решающий сдвиг в отношениях между памятью и другими психическими функциями происходит в подростковом возрасте. Исследования памяти детей данного возраста показали, что для подростка вспоминать – значить мыслить. Его процесс запоминания сводится к мышлению, к установлению логических отношений внутри запоминаемого материала, а припоминание заключается в восстановлении материала по этим отношениям.

В подростковом и раннем юношеском возрасте активное развитие получает *чтение, монологическая и письменная речь.* С V по IX классы чтение развивается в направлении от умения читать правильно, бегло и выразительно до способности декламирования наизусть. Монологическая речь преобразуется иначе: от умения пересказывать небольшое произведение или отрывок текста до способности самостоятельно готовить устное выступление, вести рассуждения, высказывать мысли и аргументировать их. Письменная речь улучшается в направлении от способности к письменному изложению до самостоятельного сочинения на заданную или произвольную тему.

Особую линию в речевом развитии образует та, которая связана с соединением и взаимопроникновением мышления и речи. В V–VI классах эта линия развития проявляется в умении составлять план устного или письменного текста, а в IX–X классах – план речи, выступления и следовать ему.

Развитие общих и специальных способностей

Старший школьный возраст характеризуется продолжающимся развитием общих и специальных способностей детей на базе основных ведущих видов деятельности: учения, общения и труда. В учении формируются *общие интеллектуальные способности,* особенно понятийное теоретическое мышление. Это происходит за счет усвоения понятий, совершенствования умения пользоваться ими, рассуждать логически и абстрактно. Значительный прирост предметных знаний создает хорошую базу для последующего развития умений и навыков в тех видах деятельности, где эти знания практически необходимы.

В общении формируются и развиваются *коммуникативные способности* учащихся, включающие умение вступать в контакт с незнакомыми людьми, добиваться их расположения и взаимопонимания, достигать поставленных целей. В труде идет активный процесс становления тех *практических умений и навыков,* которые в будущем могут понадобиться для совершенствования профессиональных способностей.

Подростковый и ранний юношеский возраст являются достаточно сензитивными для развития всего этого комплекса разнообразных способностей, и степень практического использования имеющихся здесь возможностей влияет на индивидуальные различия, которые к концу этого возраста, как правило, увеличиваются.

Развитие мышления

Характерной особенностью подросткового возраста является готовность и *способность ко многим различным видам обучения,* причем как в практическом плане (трудовые умения и навыки), так и в теоретическом (умение мыслить, рассуждать, пользоваться понятиями). Еще одной чертой, которая впервые полностью раскрывается именно в подростковом возрасте, является *склонность к экспериментированию,* проявляющаяся, в частности, в нежелании все принимать на веру. Подростки обнаруживают широкие познавательные интересы, связанные со стремлением все самостоятельно перепроверить, лично удостовериться в истинности. К началу юношеского возраста такое желание несколько уменьшается, и вместо него появляется больше доверия к чужому опыту, основанного на разумном отношении к его источнику.

Подростковый возраст отличается *повышенной интеллектуальной* активностью, которая стимулируется не только естественной возрастной любознательностью подростков, но и желанием развить, продемонстрировать окружающим свои способности, получить высокую оценку с их стороны. В этой связи подростки на людях стремятся брать на себя наиболее сложные и престижные задачи, нередко проявляют не только высокоразвитый интеллект, но и незаурядные способности. Для них характерна эмоционально-отрицательная аффективная реакция на слишком простые задачи. Такие задачи их не привлекают, и они отказываются их выполнять из-за соображений престижности.

В основе повышенной интеллектуальной и трудовой активности подростков лежат не только указанные выше мотивы. За всем этим можно усмотреть и естественный интерес, повышенную любознательность детей данного возраста. Вопросы, которые задает подросток взрослым детям, учителям и родителям, нередко достаточно глубоки и касаются самой сути вещей.

Подростки могут формулировать гипотезы, рассуждать предположительно, исследовать и сравнивать между собой различные альтернативы при решении одних и тех же задач. Сфера познавательных, в том числе учебных, интересов подростков выходит за пределы школы и приобретает форму познавательной самодеятельности – стремления к поиску и приобретению знаний, к формированию полезных умений и навыков. Подростки находят занятия и книги, соответствующие их интересам, способные дать интеллектуальное удовлетворение. Стремление к самообразованию – характерная особенность и подросткового, и раннего юношеского возраста.

Мышление подростка характеризуется стремлением к широким обобщениям. Одновременно с этим складывается новое отношение к учению, особенно в последних классах школы. Ее выпускников привлекают предметы и виды знаний, где они могут лучше узнать себя, проявить самостоятельность, и к таким знаниям у них вырабатывается особенно благоприятное отношение. Вместе с теоретическим отношением к миру, предметам и явлениям у подростка и юноши возникает особое познавательное отношение к самому себе, выступающее в виде желания и умения анализировать и оценивать собственные поступки, а также способность вставать на точку зрения другого человека, видеть и воспринимать мир с иных позиций, чем свои собственные.

Самостоятельность мышления проявляется в независимости выбора способа поведения. Подростки и особенно юноши принимают лишь то, что лично им кажется разумным, целесообразным и полезным.

Темы и вопросы для обсуждения на семинарах

Тема 1. Общая характеристика ситуации познавательного развития в подростковом и раннем юношеском возрасте

1. Изменение социально-психологической ситуации развития познавательных процессов у детей подросткового и раннего юношеского возраста.
2. Особенности формирования психических процессов в этом возрасте.
3. Главные направления в развитии сознания и самосознания.
4. Перестройка системы ведущих видов деятельности.
5. Совершенствование самоуправления и самоконтроля.

Тема 2. Совершенствование психических процессов

1. Развитие памяти.
2. Изменение связей памяти с другими психическими процессами.
3. Основные линии развития речи у детей подросткового и раннего юношеского возраста.

Тема 3. Развитие общих и специальных способностей

1. Подростковый и ранний юношеский возраст как сензитивные для развития общих и специальных способностей.
2. Основные виды ведущей деятельности, в русле которых развиваются способности.
3. Влияние учения, общения и труда на формирование способностей.

Тема 4. Развитие мышления

1. Основные тенденции интеллектуального развития в подростковом и раннем юношеском возрасте.
2. Изменение характера и мотивации интеллектуальной деятельности.
3. Расширение сферы познавательных интересов.
4. Становление теоретического мышления.
5. Самостоятельность и избирательность в учении.

Темы для рефератов

1. Основные изменения познавательных процессов, характерные для подросткового и раннего юношеского возраста.
2. Память и речь детей подросткового и раннего юношеского возраста.
3. Сензитивность подросткового и раннего юношеского возраста для развития общих и специальных способностей.

Темы для самостоятельной исследовательской работы

1. Индивидуальные особенности познавательного развития детей в старших классах школы.
2. Взаимовлияние в развитии памяти и других психических процессов в подростковом и раннем юношеском возрасте.
3. Основные линии и пути совершенствования интеллектуального развития подростков и юношей.

Литература

I

Асеев В. Г. Возрастная психология: Учебное пособие. – Иркутск, 1989. *(Подросток. Юноша: 119–153.)*

Лейтес Н. С. Умственные способности и возраст. – М., 1971. *(Средний школьный возраст: 45–86, 162–182. Старший школьный возраст: 86–128, 182–220.)*

Мишель Кле. Психология подростка. Психосексуальное развитие. – М., 1991. *(Отрочество: история и социальные изменения: 10–14, 19–27. Отрочество в жизненном цикле человека: 42–49. Подростковый кризис: 49–58. Половая зрелость и развитие сексуальности: 61–84. Когнитивное развитие: формальное мышление, интеллектуальные способности, моральные суждения и мировоззрение: 85–108.)*

Обухова Л. Ф. Концепция Жана Пиаже: за и против. – М., 1981. *(Развитие мышления в подростковом возрасте: 104–109.)*

Развитие личности ребенка. – М., 1987. *(Психология юности: 231–266.)*

Раттер М. Помощь трудным детям. – М., 1987. *(Подростковый возраст: 122–133.)*

II

Ананьев Б. Г., Рыбалко Е. Ф. Особенности восприятия пространства у детей. – М., 1964. *(Развитие восприятия пространства у подростков: 143–155.)*

Возрастная и педагогическая психология / Под ред. М. В. Гамезо и др. – М., 1984. *(Психология подростка: 220–231. Психология старшего школьника: 232–244.)*

Гоноболин Ф. Н. Внимание и его воспитание. – М., 1972. *(Внимание подростков и юношей: 64–77.)*

Гуревич К. М. Индивидуально-психологические особенности школьников. – М., 1988. *(Школьники среднего возраста: 31–35. Старший школьник: 36–41.)*

Захарова А. В. Психология обучения старшеклассников. – М., 1976. *(Социально-психологические особенности ранней юности: 4–16.)*

Иващенко Ф. И. Психология трудового воспитания. – Минск, 1988. *(Психологические особенности старшего школьника: 57–63.)*

Калмыкова З. И. Продуктивное мышление как основа обучаемости. – М., 1981. *(Специфика решения проблем шестиклассниками: 140–144.)*

Маркова А. К. Психология обучения подростка. – М., 1975. *(Резервы познавательных возможностей в среднем школьном возрасте: 16–26.)*

Никифоров Г. С. Самоконтроль человека. – Л., 1989. *(Самоконтроль у подростков: 94–98. Самоконтроль у старших школьников: 98–102.)*

Особенности обучения и психического развития школьников в 13–17 лет. – М., 1988. *(Психологические особенности старшего подросткового возраста: 34–36. Психологические особенности старшеклассников: 69–71.)*

Смирнов А. А. Избранные психологические труды: В 2 т. – Т. 1. М., 1987. *(Психология ребенка и подростка: 163–185.)*

Выготский Л. С. Собрание сочинений: В 6 т. – М., 1984. – Т. 4. *(Развитие мышления, образование понятий у подростков: 40–111. Развитие высших психических функций в переходном возрасте: 111–199. Воображение и творчество подростка: 199–220.)*

Раздел 3. Формирование личности ребенка

Глава 8. Общая характеристика условий и теорий личностного развития ребенка

Краткое содержание

Место детства в становлении личности. Значение детства для развития ребенка как личности. Три основные группы качеств личности, которые складываются в детстве: стилевые, инструментальные и мотивационные. Последовательность появления этих групп качеств и их связь с основными периодами личностного развития. Несовпадение познавательного и личностного развития ребенка. Школьный возраст как наиболее значимый для формирования личности. Становление устойчивой нравственной позиции, обретение самостоятельности, независимости и внутренней свободы – главные цели личностного развития ребенка в детстве. Возможные пути развития личности в современном обществе и проблемы, возникающие при переходе от тоталитарного общества с доминированием административно-командной системы к демократическому обществу. Приоритет нравственного начала над предпринимательским, необходимость укрепления нравственности у детей наряду с развитием у них прагматического взгляда на жизнь. Опасность формирования агрессивности в детском возрасте.

Роль социальных факторов в развитии личности. Значение различных социальных факторов для личностного развития ребенка. Социальные институты, участвующие в формировании личности. Зависимость социальных влияний от возраста ребенка. Изменение с возрастом воздействия семьи на развитие личности. Особенности влияния школы на личность в разном возрасте. Внешкольные учебно-воспитательные учреждения и их воздействие на формирование личности. Дифференцированное влияние на детей средств массовой информации, печати и телевидения. Проблема воспитательной конкуренции между массовой и высокой культурой. Увеличение с возрастом ребенка комплексности и противоречивости воздействий различных социальных институтов на его развитие как личности.

Общение с людьми и его влияние на развитие личности. Взаимоотношения и межличностное общение в малых группах как факторы, опосредствующие влияние социальных институтов на развитие личности. Формирование общения и взаимоотношений в разных видах деятельности. Зависимость динамики развития личности от деятельности и общения. Четыре вида игр и связанного с ними общения. Организация учебной деятельности на групповой основе и развитие личности. Общение, трудовая деятельность и воспитание. Коллективные формы труда и развитие личности. Основной механизм формирования и преобразования личности в общении. Внешние и внутренние противоречия, их влияние на развитие личности.

Основные теории и направления развития личности в детстве. Теории развития личности ребенка. Трактовка процесса развития личности в психоаналитической теории. Динамика формирования личностных структур «Оно», «Я» и «Сверх-Я». Стадии психосексуального развития ребенка по З. Фрейду. Трактовка процесса личностного развития ребенка в русле теории черт. Социодинамический подход к формированию и развитию личности в детстве. Интеракционистская и гуманистическая трактовка процесса личностного развития. Теория развития морали ребенка по Л. Колбергу. Истоки, движущие силы развития личности

ребенка. Этапы возрастного развития личности. Сензитивные периоды в развитии личности. Ведущие типы общения в развитии личности. Кризисы в возрастном развитии личности. Индивидуальные различия в развитии личности и их объяснение. Достижения в развитии личности к концу школьного периода жизни и их значение.

Конец ознакомительного фрагмента.